محمد بوبكري



من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي



أفريقيا الشرق

التربيـة والحريـة

من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي

رقم الإيداع القانوني : 217 / 1997
ردمك : 6 - 068 - 25 - 9981

محمد بوبكري

التربيــة والحريــة

من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي

إفريقيــا الشــرق

إلى والدتـــي رقيـــة بوبكـــري

تقديم

إنه لكي نتعلم، يغدو ضروريا الاستعانة بما راكمناه من معارف، وكذا مساءلة الراشدين والمحيط، واستعمال وسائل مختلفة في ذلك. ويقتضي التعلم منا أن نأخذ على عاتقنا ما نرغب في تعلمه ؛ وهذا يعني أن فعل التعلم ينتمي إلى من يتعلم. وطبعا، يمكن للتعلم أن يستغني عن التعليم (وهذا لا يعني أن التعليم لا يمكن أن يساعد على التعلم، لكنه ليس ضروريا له، فكل شئ مرتبط باللحظة التي نعيشها والطريقة التي نستعملها) كما قد يضر التعليم بالتعلم. وليس المتعلم إناء فارغا يكلف المدرس بملئه، لكنه هل تعترف المؤسسة التعليمية بوضعية التلميذ النشيط ،العنيد ، المستقل ؟

إنها غالبا لا تقبل تغيير وظائفها، لكن يجب أن تعترف أنها ليست هنا للتعليم، وإنما لمساعدة التلميذ ليتعلم، وتقديم المساعدة ليس مرادفا للتعليم.

لقد دفعني التأمل في هذه المسألة وما يرتبط بها من قضايا إلى تكريس هذا الكتاب لدراسة مفهوم الحرية في مجال التربية، من خلال قراءات في نصوص فلسفية أساسية، وتوظيفها في النظر إلى بعض ما يجري في عالم التربية، وهكذا تحاول هذه النصوص تسليط بعض الضوء على مفاهيم الحوار، والترويض، والضبط، والخداع، والتعاقد، والاعتراف، والعناية... مبرزة علاقة التربية بالأنثروبولوجيا...

ويرمي هذا الكتاب إلى أن الخطابات التربوية ليست مستقلة أبدا عن التاريخ والسلطة والمصالح، وأن التربية كممارسة للسلطة، تصبح جهازا لصناعة

الأفراد الذين يقفون ضد أنفسهم، وأن النصوص التربوية ليست في الغالب ما تدعي أن تكون، وغالبا ما لا يساند منطق هذه النصوص بلاغتها، بل إنها مجرد ادعاءات بلاغية، قائمة على نظرة نابغة من وهم امتلاك العالم، حيث يتوهم الإنسان القبض على الأشياء.

وتروم هذه الدراسات إبراز الطابع الشعري للبيداغوجيا، ودور المتخيل فيها ؛ إذ الشعر بالنسبة إلى البيداغوجيا هو كالرياضيات بالنسبة إلى الفيزياء. وحصر البيداغوجيا في المجال التكنولوجي، باسم الوضوح والشفافية، يجعلها غير ذات دلالة وإرهابية.

وينهض هذا الكتاب على ضرورة تجنب العنف، والعمل على انبثاق التعدد، وزرع التنوع، كما أن الحرية لا يمكن تجزيئها، ولا يمكن أن تكون محط تقسيمات صنافية Taxonomiques ؛ إذ يبرز أنه من المستحيل قبول التخطيط للتدريس بصرامة، نظرا للهوة الفاصلة بين الكلمات والأشياء، وبين النظرية والممارسة، كما أنه يحول دون تفاعل التلميذ وإنصافه وعفويته... ويؤدي إلى إنكار الوجداني الذي هو أساسي، والسقوط في التصنع والخداع والغش... زد على ذلك أن مفهوم «الطريقة الجيدة» خطير ومستحيل تحقيقه في آن ؛ بل إن الغايات التربوية لا تتضمن في ذاتها طرائق تجسيدها.

فشكرا لأخي الأستاذ إسماعيل المصدق الذي قام بقراءة فصول هذا العمل، والأستاذين بهوش ياسين ومحمد موعابيد اللذين قاما بقراءة بعض فصوله، وأخذت بكثير من ملاحظاتهم فيما يتعلق بالأسلوب والعبارة.

سقراط : المحاورة والتعلم

1 ـ التعليم وسقراط

تكمن بساطة سقراط في طريقة تعامله مع مواطنيه، وهو يختلف اختلافا جذريا عن الأستاذ الذي يلقي محاضراته على تلامذته ويتوصل منهم بمقابل مادي. لقد كانت الساحة العمومية L'Agora مدرسة سقراط، حيث كان يتجول بين الباعة وصغار القوم والارستقراطيين متحدثا مع هذا ومسائلا الآخر، دون أن يكف عن جعل مشاكل الحياة اليومية موضوع تأمل. يتحدث سقراط عن مهمته قائلا : «أيها الأثينيون ! أنا أحبكم وأمجدكم، ولكني لابد أن أطيع الإله أكثر مما أطيعكم، فلن أمسك عن تبني الفلسفة وتعليمها مادمت حيا قويا، أسأل بطريقتي أيا صادفت بأسلوبي الخاص، وأهيب به قائلا : ما لي أراك ياصاح تعني ما وسعتك العناية بجمع المال، وصيانة الشرف وذيوع الصيت، ولا تنشد من الحكمة وتهذيب النفس إلا أقلها، فهي لا تصادف من عنايتك إلا قليلا ولا تزن عندك فتيلا، وأنت ابن أثينا، مدينة العظمة والقوة والحكمة ؟ ألا يخجلك ذلك ؟ فإن أجاب محدثي قائلا: بلى ولكني معني بها، فلن أخلي سبيله ليمضي لفوره، بل أسائله وأناقشه وأعيد معه النقاش، فإن رأيته خلوا من الفضيلة، وأنه يقف منها عند حد القول والادعاء، أخذت في تأنيبه؛ لأنه يحقر ما هو جليل، ويسمو بما هو دنيء وضيع . سأقول ذلك لكل من أصادفه، سواء أكان شابا أم شيخا، غريبا أم من أبناء الوطن، لكني سأخص بعنايتي بني وطني، لأنهم إخواني، تلك كلمة الإله فاعلموها ولا أحسب الدولة قد ظفرت من الخير أكثر مما قمت به ابتغاء

مرضاة الإله، ما فعلت إلا أن أهبت بكم جميعا، شيبا وشبابا، أن انصرفوا إلى أنفسكم وما تملكون،بادروا أولا بتهذيب نفوسكم تهذيبا كاملا، وها أنذا أعلمكم أن .الفضيلة لا تشتري بالمال، ولكنها هي المعين الذي يتدفق منه المال ويفيض بالخير جميعا، سواء في ذلك خير الفرد أو خير المجموع. ذلك مذهبي [...] أنا تلك الذبابة الخبيثة التي أرسلها الإله إلى الأمة، فلا شاغل لي متى كنت وأنى كنت، إلا أن أثير نفوسكم بالاقناع والتأنيب [...] قد يعجب بعضكم لماذا أطوف بالناس آحادا، فأسدي إليهم النصح وأشتغل بأمورهم، ولا أجرؤ أن أتقدم بالنصح إلى الدولة بصفة عامة؟ وإليكم سبب هذا : كثيرا ما سمعتموني أتحدث عن راعية أو وحي يأتيني، وهي معبودتي التي يهزأ بها ميليتوس Melétos في دعواه، ولقد لازمني ذلك الوحي منذطفولتي، وهو عبارة عن صوت يطوف بي فينهاني عن أداء ما أكون قد اعتزمت أداءه، ولكنه لا يأمرني بعمل إيجابي، فذلك ما حال دون اشتغالي بالسياسة، وأخال ذلك آمن الطرق، فلست أشك أيها الأثينيون في أني لو كنت ساهمت في السياسة للاقيت منيتي منذ أمد بعيد ولما قدمت خيرا لكم أو لنفسي [...] لم يكن لي في حقيقة الأمر تلاميذ دائمون ، إذ أبحت الحضور لكل من أراد حضورا واستماعا ؛ إني كنت مؤديا رسالتي، لا فرق عندي بين شيخ وشاب، لم أتخذ شرطا، ولم ألتمس أجرا ، فكان الحوار مشاعا لمن أنقد ومن لم ينقد، لمن شاء أن أن يوجه إلي سؤالا، أو يجيب لي عن سؤال، أو يصغي لما أقول من حديث، أما أن ينقلب أحد أولئك بعد ذلك خيرا أو شريرا ؛ فليس عدلا أن أحمل تهمته، لأنني لم أعلمه شيئا». (محاورة الدفاع، 1966، ص. 63 - 67).

وهكذا فإن سقراط أثيني Athénien، يعيش في مدينته بين معاصريه، ويعرف كيفية جعل الأشخاص المتهاونين واللامبالين وكذا الأشخاص المغرورين يتأملون، كما أنه لا يتفاخر بجموع الشباب التي تتطلع إلى مرافقته وتستهوسها مقابلاته البسيطة المباشرة والعميقة. لقد كان سقراط محاطا بعدد كبير من

الأصدقاء نجد من بينهم شخصيات شهير ة، مثل : أوريبيد Euripide وألسييد Alcibiade وكريسياس Critias وأقريطون Criton وكلوكون Glaucon وسيبيسCébés وأغلب هؤلاء مذكورون في محاورات أفلاطون. كما نجد، في محيط سقراط، أفلاطون وأوقليد وفيدون الذين سيصبحون فلاسفة مشهورين.

2 - المحــاورة

يظهر سقراط في المحاولات الأولى لأفلاطون رافضا علاقة الأستاذ بالمريد، وتدريس أي مذهب جاهز، مكتفيا بالتأكد من متانة آراء محاوريه. وهكذا يظهر أنه إذا كان الاتفاق بين شخصين مؤسسا على الحقيقة وفيها، سيكون أفضل من الاتفاق الحاصل بين عدد كبير من الناس والقائم على ما هو مرجح فقط.

ولا تستبعد خاصية الفكر الحر هاته، نوعا من البنية المتقنة، التي لا تنفصل عن الفكرة التي تنتجها الفلسفة حول الحقيقة. يحكي أفلاطون في نهاية محاورة فيدر Phédre قصة توث Teuth وتموس Thamous: لقد قام الإله المصري توث (مؤسس الفنون) باكتشافات عديدة منها الكتابة، وذهب بها إلى الملك تموس آملا في أن يهنئه على إنجازاته. وفعلا قدم له الملك التهاني على اختراعاته، وعاب عليه بعضها الآخر، حيث عاتبه بشدة على اختراعه للكتابة، إذ رأى في ذلك إقداما على إنجاز عكس ما وعد به : لقد أراد محاربة النسيان، لكن اختراع الكتابة سيؤدي بالناس إلى فقدان ذاكرتهم حيث سيثقون في النصوص التي تم إيداعها في حروف جامدة وفاقدة للحياة.

يمكن للنصوص المكتوبة أن تجعل من الناس حكماء من حيث المظهر، لكنها لن تجعلهم حكماء حقيقيين؛ إنها تعطيهم الفرصة لتكرار ماسبق قوله من قبل غيرهم، دون أن تمنحهم إمكانية أن يقوموا بأنفسهم بحركة الارتداد الداخلي conversion، التي بدونها لايمكن أن تكون هناك معرفة حقيقية. تجعل الكتابة الناس تافهين حيث تدعي القدرة على تعويض المحاورة التي لايمكن أن

يوجد تواصل حقيقي خارجها. إن المحاورة هي الخطاب الحقيقي الحي والحيوي، الذي لايمكن للناس أن يحصلوا على المعرفة بدونه، وما الكتابة إلا ظل لهذه الخطاب، وهي تشبه الرسم الذي لايقدم إلا محاكاة لما هو كائن، أو الذي ليس سوى ظلا لما هو كائن.

وهكذا فالكتابة عاجزة عن تزويدنا بما يمدنا به الكلام Parole والمحاورة Dialogue، حيث يحضر كائنان حيّان ويتوصلان من أجل الوصول إلى الحقيقة. وهكذا يجد الانسان ذاته ويتعلم المعرفة بشكل حي ومباشر. ويكتشف المعلم والمريد، من خلال تعميق المحاورة، حقيقة أصلية تنبثق شيئا فشيئا في صيغة تذكر لها، ويجدان نفسيهما معا داخلها.

ويقر سقراط الذي يحكي لنا قصة توث Teuth أن النص المكتوب يتيم، كما أنه بدون أب ولا أحد يهب للدفاع عنه. ولايمكننا أن نطلب من النص شرحا إضافيا كما هو الشأن بالنسبة إلى المحاور. إن النص غير مسلح ويوضع تحت تصرف من يعرفونه ومن لايعرفونه. وهو لا يبالى بذلك ولا يعرف بالضبط أولئك الذين يجب عليه أن يتوجه إليهم،أولئك الذين يجب أن لايتوجه إليهم.

لا تقوم الحكاية إذن إلا على نوع من فكَرة الحقيقة، علما أنه لا تكمن قيمة هذه الأخيرة في ذاتها، وإنما تستمدها من كلام الأستاذ الذي سينطق بها. إن تموس Thamous وسقراط لايتهمان الخطاب المكتوب بكونه خاطئا. قد يكون معبراً عن حقيقة، لكن حقيقته شاردة وتائهة : إنها في حاجة إلى من يوجهها وذلك لمعرفة لمن سيتم تدريسها وممن تجب صيانتها، وكذلك لمعرفة كيفية تدريسها ؛ إذ ليس التدريس مجرد تلاوة للحقيقة واستظهار لها، وإنما هو تفسير لها ودفاع عنها في وجه الاعتراضات التي يمكن أن تواجه المكتوب.

وهكذا يتموقع المستمع في موقع المريد؛ ويجب على الخطاب أن لا يقول له الحقيقة فقط، وإنما من المفروض فيه أن يقولها له على أحسن مايرام كلما تطلب الأمر ذلك. فليسب هناك حقيقية بدون أستاذية magistère .

هذا هو ما يمنحنا مفتاحا لبنية المحاورات الأفلاطونية، تلك التي سبقت محاورة Phédre أو التي أعقبتها. يعرض سقراط في المحاورات الأخيرة مذهباً، إنه يعلم ما الخير؟ وكيفية بناء مدينة عادلة...؟ أما في المحاورات الأولى، فقد وضح سقراط شروط الاتفاق الذي تنجم عنه الحقيقة ، إذ يرى أننا عندما نتفق، فإننا نقبل أطروحة على أساس أنها حقيقة (Moreau, 1992, p. 18).

وهكذا يظهر سقراط، الذي لايكتب ولا يُعلِّم، أستاذاً للحقيقة؛ حقيقة قائمة على شروط الحصول عليها أكثر من قيامها على مضمونها الخاص. إنه يجسد وضعا يشكل خاصية للفكر اليوناني السابق للأفلاطونية. لقد كان الشاعر منذ عهد هوميروسHomére يلعب دور المعبر عن الحقيقة والمعلن عنها، وذلك كما كان الشأن بالنسبة للعرّاف والملك، إذ لم يكن كلامه في حاجة إلى برهنة، كما لم يكن من الممكن أن يعترض عليه أحد، فمستوى من يعبر عنه كاف لتأسيسه ومنحه شرعية. لقد كان الفكر مرتبطا ببعض الأفراد الذين كانوا بدورهم مرتبطين بوظائف اجتماعية ، هي عبارة عن ممارسة لسلطة المقدس أو إدارته.

وعندما أصبحت الفلسفة مستقلة، و تطورت هذه البنية في أشكال أخرى وصار أساتذة الحقيقية لايمتلكون أية وظيفة اجتماعية أخرى سوى الحقيقة والصدق. وغدا الفيلسوف لا يستمد ضمانته من عرّاف أو شاعر، بل يستمدها، في الغالب، من مؤسس مدرسة فلسفية. ولممارسة التفكير، يجب أن ينضم الفرد إلى صفوف الأرسطو طاليسيين أو الرواقيين أو الكلبيين أو الارتيابيين Sceptiques. لقد أصبحت التعارضات بين المدارس، الفلسفية، وتعاقب رؤسائها ورجوعها المستمر إلى مؤسسيها بوصفهم مرجعية...، خاصية للفكر الهليني وبعده الإرث الروماني.

يمنح تصور الحقيقة هذا، بكونه تعليما يقوم به أستاذ، بعض الخصائص المشتركة بين كل المدارس الفكرية ولو اختلفت مذهبيا ؛ إذ تشترك جميعها في

الخصائص الآتية : الشخصنة Personnalisation ، التذكر والأرتودوكسية. لقد تم استغلال العلاقة بين الأستاذ والمريد على مستوى آخر، إذ ركز تلاميذ إبكتيت Epictéte على المثال l'idéal الرواقي، وأصبح الأساتذة الذين يتعاقبون على قيادة مدرسة فكرية ممثلين فقط لمؤسسها الأول، حيث يجب ترديد الحجج وإعادة التفكير فيها. وقبل التفلسف بجب التأثر بالفلسفة. ويظهر أن التعلم هو أفضل وسيلة للاكتشاف، وأن التقليد طريق مضمون للتعلم.

3 - المعلم والمريد

لقد طرح سيكستوس امبريكوسSextus Empiricus الطبيب الارتيابي Sceptique، منذ القرن الثالث بعد الميلاد، مسألة علاقات الأستاذ بالمريد، مستعملا في ذلك حجاجاً سوفسطائيا ، يمكن أن تستخلص منه تأملات ذات دلالة. فبالنسبة لسيكستوس أمبريكوس، إما أن تكون المادة التعليمية واضحة، وفي هذه الحالة لن تكون في حاجة إلى أن تعلَّم، وإما أن تكون غامضة وفي هذه الحالة لايمكن تعليمها. ويضيف قائلا : كيف يمكن أن يكون هناك تعليم يقوم به معلم لمريد ؟ وفعلا إما أن الماهر يُعلم الماهر، وعليه فإن هذا الأخير ليس في حاجة على الاطلاق إلى الأول، وإما أن الحاذق سيعلم غير الحاذق، وهنا سيكون الأمر مستحيلا، إذ لن يصير غير الحاذق مؤهلا لتلقي التعليم من المعلم. وإذا كان الأمر ممكنا، فهذا يشكل دليلا على كون غير الماهر ماهراً، وعليه فلن يكون في حاجة إلى معلِّم. واستخلص Sextus أنه «إذا لم تكن هناك مادة للتعليم ولامعلم ولامريد ولا طريقة تعليم، فلن يكون هناك تعليم ولاتثقيف». يمكننا الذهاب بعيدا إلى حد قول إن الحوار سينعدم ويصبح مستحيلا، ولن يكون هناك سوى أفراد في مواجهة أفراد لايستطيعون التواصل فيما بينهم، ولايمتلكون أية وسيلة للمعرفة سوى اللجوء إلى القوة والمجابهة.

هكذا طرح Sextus قضية أساسية : كيف يمكن أن تجعل الفرد يعرف شيئا ما ؟ يقتضي نقل الفكر من المعلم التشبه بمريده الذي ينقل إليه ما يفكر فيه، ويكمن هدف هذا التشبه في جعل المريد يستمع إلى المعلم ولايهرب منه. ونتيجة

ذلك، لاتفرض الحقيقة ذاتها فوراً، بل يقتضي الأمر مرافقة المريد إليها. وهذا يجرنا إلى طرح السؤال التالي : لماذا أصبحت مرافقة المريد نحو الحقيقة ضرورية ؟ إن هذا ما تعالجه «محاورة مينون» (Brun, 1995, p. 53).

تبدأ محاورة مينون Ménon بإثارة هذا الأخير أمام سقراط مشكلة مشهورة استأثرت باهتمام حلقات الفلسفة في أثينا : «هل تُعلَّم الفضيلة أو لا تعلم ؟ وإذا لم تكن تعلم، فكيف سيتم اكتسابها ؟ هل نكتسبها بالممارسة ؟ وإذا كانت الممارسة غير مؤدية إلى الفضيلة، كيف يمكن الظفر بها ؟ أهي هبة من الطبيعة أم أن لها أصلا مختلفا ؟ ». ولم يعجز سقراط فحسب عن قول إن الفضيلة يمكن، أو لا يمكن ، أن تعلم؛ وإنما هو أيضا يجهل ما الفضيلة، ولم يقابل أحداً عرفها.

ويدهش مينون من ادعاء سقراط، فهو يرى أن كل الناس يعرفون ما الفضيلة ويعلمون أن هناك فضيلة الرجل، وفضيلة المرأة، وفضيلة الأطفال، وفضيلة الشيوخ... إذ لكل موقف، ولكل فعل فضيلته الخاصة.

لكن يتساءل سقراط : ما الفضيلة ذاتها ؟ وماهي في ذاتها ؟ ويقترح مينون تعريفين، فندهما سقراط، مما اضطره إلى الإقرار أنه هو كذلك لايمتلك أي فكرة عن ماهية الفضيلة. وإذا كان هذا الإقرار يقتضي استئناف البحث من جديد، فإن مينون يريد وضع حد له، إذ يعترض قائلا : كيف يمكن للإنسان أن يبحث عما يجهله كل الجهل ؟ وإذا وجده، فكيف سيعرف أنه وجد ما يبحث عنه ؟ ويعني هذا الاعتراض أن الإنسان لايمكنه أن يتعلم شيئا. ويجيب سقراط على هذا الاعتراض باستحضار أسطورة، والاستناد إلى واقعة. إذ تسمح لنا أسطورة الوجود السابق للنفس بأن نتصور المعرفة تذكراً، وتشكل القدرة على تعليم معرفة من المعارف لشخص يجهلها بجعله يكتشفها، وبدون أن تنقل إليه برهانا على أن المعرفة ليست سوى تذكر (Koyré, 1962, p 25). ويرى سقراط أن النفس بطبيعتها قادرة على استكشاف الحقائق، وعلى العلم بالأشياء، ولكن ظروف الحياة العملية، وماورث الناس من عادات وأساطير... كل ذلك قد تراكم

على هذه النفس الصافية، كما يتراكم الصدأ على المرآة. فعمل المعلم ليس هو تعليم الانسان مالم يعلم، وإنما هو إعداد الإنسان لاستكشاف الحقائق؛ أي إزالة هذا الصدأ عن المرآة، حتى إذا تم صقلها تجلت فيها الحقائق واضحة. ومن هنا كان سقراط يقول إنه لا يعلّم الناس شيئا لأنه لايعرف شيئاً، وإنما يبحث معهم عن الحق فيجده تارة ويخطئه تارة أخرى. وهكذا سميت طريقة سقراط طريقة؛ «التوليد» ؛ لأنه كان يرى أن النفس مشتملة على الحقائق كما تشتمل الأم على الجنين. وأن عمل المعلم هو استخراج هذه الحقائق من النفس كما أن عمل القابلة هو استخراج الجنين من الأم.

وبناء على هذا البرهان، يطرح سقراط بعض الأسئلة على عبد تابع لمينون، إذ يرسم أمامه بعض الأشكال الهندسية على الرمل، ثم يجعله يكتشف قضية أساسية في الهندسة لم يسبق لهذا العبد أن مارس الرياضيات أبداً . ورغم أن العبد قد أخطأ في البداية لكنه أجاب في النهاية على أسئلة سقراط إجابة سليمة. وهذا دليل على أنه كان يعرفها دون أن يعلم بذلك. كما أن أسئلة سقراط لاتعلمه شيئا، وإنما تستحضر إلى وعيه معرفة غير واعية، ونائمة ،كانت لديه من قبل. ويرى الكسندر كُويري A. Koyré أن كل عمل سقراط ليس شيئا آخر سوى تعليم الفضيلة ؛ أي تعليم الحكمة، التي ماهي إلا معرفة الخير. لكن مينون لم يفهم درس سقراط، ذلك أنه لا يُوجد في نفسه أي أثر لفكرة الخير. ويقول كويري Koyré إن نتيجة المحاورة - غير المدونة - أي الإجابة على السؤال المركزي لمينون، واضحة كل الوضوح؛ فالفضيلة تعلم مادامت معرفة، ولكنها لاتعلم لمينون. ومادامت الفضيلة معرفة، فإنها لايمكن أن تعلم إلا كما تعلم العلوم، أي بسعي للاكتشاف من قبل المتعلم، وليس بتقلين يفرضه عليه المعلم. يتعلق الأمر بجهد نابع من أعماق المريد وليس بإكراه يمارس عليه من الخارج . (Koyré; 1962, p 35)

يرفض سقراط أن يكون أستاذا يعلِّم؛ إنه لا يكف عن تكرار قول إنه لايعرف شيئا. ولا يتعلق الأمر في الحوار السقراطي بأستاذ ينقل أشياء إلى التلميذ،

وإنما بفردين يتواصلان، ويؤدي الحوار بينهما إلى انبثاق وعيين هما على قدم المساواة. لم يكن لسقراط تعليم دوغمائي استطاع التاريخ الحفاظ عليه ونقله إلينا. ولايبزغ «الأنا» أو «الأنت» بشكل سلطوي في الحوار السقراطي، فليس هناك تلميذ يتعلم درسا ويستظهره، وليس هناك تعليم يفرض نفسه، بوصفه موضوعا، بين من يتكلم ومن يستمع، بل هناك فقط حوار تساؤلي Dialogue interrogatif، فالتلميذ هو الذي يكتشف في ذاته معرفة كان يعتقد أنه لايمتلكها. ولهذا فإن التعلم ليس فقط إعادة التذكر، وإنما هو كذلك فن سقراط لتوليد الحقيقة من المريد الذي يحملها، لكنه نسيها.

إن هدف الحوار السقراطي الذي ينتهي في الغالب بعلامة استفهام، هو تمكين سقراط من تحطيم صنم الأستاذ القابع في أعماق المريد، بشكل يسمح بأن تتولد لدَيْه رغبة حقيقية في التحكم في دواخله، مما يمكنه من الاستقلال الذاتي الذي لايمكن أن يمنحه له سوى العمل بمبدإ «اعرف نفسك بنفسك».

المـراجـع

1 - محاورات أفلاطون : أوطيفرون، الدفاع، اقريطون، فيدون. ترجمة زكي نجيب محمود، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1966.

2 - Brun, Jean. Socrate. Que sais - je ?, P.U. F, 1995

3 -Koyré, Alexandre. Introduction à la lecture de Platon. Gallimard1962.

4 -Moreau, Pierre - François. "De Socrate à Spinoza".In le Courrier de l'Unesco, Septembre, 1992

5 -Platon. œuvres complètes. 2 Tomes, Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1950.

روسو : شعرية البيداغوجيا

"J'ai donc pris le parti de donner un élève imaginaire"

J. J. Rousseau, Emile

لقد شكلت اليوطوبيات Utopies البيداغوجية التي ظهرت من أفلاطون إلى روسو، حلما لتربية مثالية. ولاتتعلق قوة هذه اليوطوبيات بعقلنة بنائها أو انسجام تصورها، ولكن بإخراج شخوصها في إطار ديكور، وكذا بإخراج متواليات عملها. وبإيجاز، فإن قوة هذه اليوطوبيات راجعة إلى أنها مسرحيات، تثير، فوريا ، الأفكار والمشاريع؛ إنها مسرحيات قادرة على إثارة وإغناء المتخيل الجماعي والفردي للتربويين.

التربيــة تـفـاؤل

لا يأخذ العمل البيداغوجي لروسو Rousseau دلالته الكاملة، إلا في إطار مجموع ما فكر فيه وكتبه. فمفهومه للتربية يرتبط ارتباطا وثيقا بالمفهوم العام الذي طوره للحياة وبشر به. إن «إميل» Emile هو نتاج لخيال شاعر، ولهذا السبب كان ثورة حقيقية. ولإعطائه دلالته الحقيقية، يجب استحضار النقد الجذري الذي قام به روسو للمجتمع، ولثقافة البذخ في «خطاباته». كما أن روسو، يؤكد أنه يمكن إعادة تشكيل الحياة العائلية بصفاء مع الأفراد كإميل. كما هو الشأن في"La Nouvelle Heloise"، وفي الحياة الاجتماعية التي تم إصلاحها أخلاقيا، على أساس «العقد الاجتماعي».

يعتبر روسو في كتابه «خطاب حول أصل وأسس اللامساواة بين الناس»، أن تقسيم العمل طبع ميلاد تقسيم المجتمع. وتقسيم العمل عند روسو ليس سليما، فقد أدى مع اللامساواة الطبيعية إلى انعدام العدالة وميلاد الرق والعبودية. أما الحالة السليمة فهي مرحلة الاستقلال الطبيعي للناس، تلك المرحلة التي سبقت ميلاد المجتمع.

إن وضعية الإنسان البدائي هي وضعية كائن منعزل، وتائه في الطبيعية؛ إنسان بدون صناعة «مكتف بذاته»، و «ليس في حاجة إلى أمثاله»؛ إنه عرضة لقليل من الانفعالات، وليس له إلا أحاسيس ومعارف حالته الطبيعية «فلم تكن هناك لاتربية ولاتقدم» (Rouseau, 1954, p. 103). واللامساواة الطبيعية كانت متدنية، ولم تكن ذات أهمية لعدم وجود علاقة بين الناس. وبعد ذلك، ونتيجة لمشاكل الحياة، وخصوصا مشاكل الطقس(Rousseau, 1954, p. 110) اقترب الناس من بعضهم البعض، لكن التزاماتهم تجاه بعضهم ظلت مرتبطة بمصلحتهم الآنية والحساسة. فقد أدى تقدم الصناعة (يتعلق الأمر هنا بتقنيات أولية) بالناس إلى تكوين الأسر (Rousseau 1954, p. 113) . وتميزت هذه المجتمعات البشرية الأولى، التي كان الناس يكتفون فيها بالقليل، بأنها المرحلة التي كان الناس فيها أكثر سعادة. «فما داموا يدأبون على إنجاز الأعمال التي يمكن أن يقوم بها فرد واحد، وعلى الفنون التي لم تكن في حاجة إلى مشاركة سواعد كثيرة، فإنهم عاشوا أحرارا، سليمين ، خيرين ، وسعداء، قدر ما استطاعوا ذلك بطبيعتهم؛ واستمروا في التمتع فيما بينهم بعلاقات متسمة بالرقة والاستقلال.لكن عندما أصبح الانسان في حاجة إلى مساعدة الآخر، وعندما أدرك أنه من المفيد أن يحصل على مؤونة فردين، اختفت المساواة، وأصبح العمل ضرورة، وتحولت غابات واسعة إلى بوادي مزدهرة، يجب سقيها بعرق الناس؛ ومع موسم الحصاد، تستفحل فيها العبودية، ويستشري البؤس (Rousseau, 1954, p. 117 - 118). لقد كان من الممكن للأشياء، في هذه الحالة، أن تظل متكافئة، وذلك لو ظلت

الكفاءات متساوية (Rousseau, 1954, p. 121 - 122)؛ لكن اللامساواة الطبيعية أدت، عن طريق العمل بالتساوي، إلى وجود من يربح كثيرا، ومن يربح بالكاد ما يقتات به (Rousseau, 1954, p. 121). فواحد يصير غنيا وآخر يصير فقيراً، واحد يصير سيداً وآخر يصير عبداً. ولأجل حماية ممتلكاتهم، أبرم الأغنياء مع الفقراء تعاقداً مبنيا على الغبن، يلزم كل طرف بالخضوع لسلطة تسهر على احترام الأشخاص وممتلكاتهم؛ وأعطى هذا التعاقد أساسا سياسيا للمجتمع، لكنه منح في الآن نفسه قوة و دعما للأغنياء (Charlot, 1980, p. 38).

إننا نجد عند روسو مسلمة تقول : إن المجتمع هو تجمع لأفراد مستقلين. ونرى أيضا كيف أن مشكل التربية لم تتم معالجته بالرجوع إلى تقسيم العمل بوصفه كذلك، لكن ستتم معالجته بناء على العبودية الاجتماعية الناتجة عن تقسيم العمل الذي انضاف إلى اللامساواة الطبيعية. إننا نلاحظ أيضا أن السبب النهائي للبنيات والصراعات الاجتماعية، هو اللامساواة الفردية.

لقد أرجع روسو المشكل الاجتماعي إلى مشكل ثقافي، حيث طور بيداغوجية تطرح التربية باعتبارها مراوغة Detour، إذ يجب أن يجد كل واحد استقلاله الطبيعي داخل المجتمع؛ كما يجب أن تعيد الحرية المدنية انتاج الحرية الطبيعية. وهذا ليس ممكنا إلا بتحرير الفرد من كل تبعية للإرادة الخاصة لغيره. فلا يجب إذن أن يخضع الفرد إلابتحرير للإرادة العامة، التي تعبر عن إرادة كل فرد باعتباره مواطنا. وبخضوعه للإرادة العامة، يكون الفرد خاضعاً في نفس الوقت لإرادته الخاصة. ومع ذلك يجب أن تنتصر إرادة المواطن على المصالح الخاصة داخل كل فرد. إن هذا المشكل الذي تم طرحه في كتاب «العقد الاجتماعي»، قد تم حله في كتاب «إميل»، حيث ستتم تربية المواطن الذي سيعرف كيفية إسكات مصالحه الخاصة، وذلك باسم الإرادة العامة.

لقد أرجع روسو إذن المشكل الاجتماعي إلى مشكل الحرية، واعتبر الرق السياسي نتيجة للامساواة في تقسيم العمل. وبعد ذلك عالج مشكل الحرية هذا

باعتباره مشكلا ثقافيا، أي مشكل أسبقية الإرادة العامة على المصالح الخاصة لدى الفرد. إن التربية إذن، هي التي ستحل المشكل الاجتماعي، وستفعل ذلك بشكل ثقافي محض، إلى حد أنه قد تمت تربية "إميل" في وسط ثقافي ضعيف التنشئة الاجتماعية، حيث يقوم المربي بمراقبة صارمة لأي تأثير اجتماعي على الطفل. إن بيداغوجيا روسو تريد لنفسها أن تكون بيداغوجيا الإنسان، فروسو يسعى بواسطة التربية إلى أن يعيد إقامة الاستقلال الذي كان الإنسان يتمتع به قبل تقسيم العمل وميلاد المجتمع.

إميل تلميذ متخيل

تتضمن مؤلفات روسو ثابتا، يتعلق بتقسيم السيرورات حسب مسلسل رمزي يتكون من ثلاث مراحل، ففي خطابه حول اللامساواة (Discours sur l'origine et les Fondements de l'inégalité parmi les hommes) يهدف روسو، بشكل ما، إلى مخاكمة الإنسان العصري الذي أسس عالم الفساد والسقوط والعجز. وما يهمنا أولا في هذه المحاولة، هو المراحل الكبرى التي طبعت تطورالنوع البشري : الإنسان في حالة الطبيعة، والإنسان في حالة الوحشية، والإنسان في حالة التمدن. وعلى العكس من ذلك، ففي كتاب «إميل» Emile، يظهر أن الأمل بدأ يدخل شيئا فشيئا إلى فكر روسو، إذ يتم الاعتقاد في أنه بالمراهنة على نشأة الفرد، طفلا ومراهقا وبالغاً، ستستطيع التربية تصحيح الآثار الخطيرة الناجمة عن حالة التمدن. ومايهمنا هنا أيضا هو مسلسل المراحل الثلاث، الذي يوازي سيرورة النوع البشري في «الخطاب الثاني»، وهذا ماتم توضيحه بطريقة أنموذجية من طرف G. Lapassade (1956). وكذلك يمكن إضافة سيرورة اللغة في الخطاب حول أصل اللغات : الصراخ، الموسيقى، الكلام. والتوازي هنا أيضا بديهي. لقد تم التعليق عليه في كتابات أخرى (Kintzler, C., 1979, pp. IX-LIV).

يظهر لي أن هذه المتواليات المختلفة ذات المراحل الثلاث، تشكل سلسلات أدنى. وتمثل العلاقات، التي تقيمها المراحل الثلاث، السيرورة الدالة. ويمثل تقسيم المراحل الثلاث لدى النوع البشري والفرد واللغة السيرورات المدلول عليها.

إنه فعلا يتم اكتشاف سلسلة مكونة من مراحل ثلاث، يتحدد بعضها في علاقته بالبعض الآخر. وليس لهذه المراحل أي معنى، إلا في إطار علاقات التباين والاختلاف القائمة فيما بينها. فكل مرحلة تتخذ معنى مختلفاً، إذا لم تكن مندرجة في سلسلة مكونة من ثلاث مراحل؛ كأن تكون موجودة مثلا في سلسلة مكونة من أربع أو خمس مراحل... فتكتسب معنى مغايراً، وكذلك فإن الخصائص المختلفة لهذه المراحل لدى النوع البشري والفرد أو اللغة، تحدد معنى التعابير التي تعكسها؛ «فحالة الطبيعة»، مثلا، لا معنى لها في ذاتها؛ لكنها تأخذ معناها في العلاقة التي تقيمها هذه العبارة مع الحالتين الأخريتين. وحالة الطفولة لاتتوفر على زيادة في المعنى في ذاتها، ولهذا نجدها قد أعطيت معنى مختلفا كليا، حسب ما يتم التفكير فيه عندما يتعلق الأمر بسيرورة من حدَّين (طفل، راشد)، أو من ثلاثة حدود (طفل، مراهق، راشد). ففي السيرورة المكونة من حدين، توافق حالة الطفولة واقعا نفسيا واجتماعيا له الامتداد نفسه، الذي تتوفر عليه الحالة المدلول عليها، في السيرورة المكونة من ثلاث كلمات. لكن «المراهق» في هذه السيرورة الأخيرة، يمتلك معنى يزعج المعاني التي تم منحها إياه، في السلسلة المكونة من عنصرين، في مرحلتي الطفولة وسن الرشد.

الوجه الآخر للراشد ←
مكان بدون كائن يشغله ←

مراحل تطور النوع البشري	المرحلة الطبيعية (1)	مرحلة التوحش (2)	مرحلة التمدن (3)
مراحل تطور الفرد	طفل (1)	مراهق (2)	راشد (3)

كائن بدون مكان يشغله ←
الوجه الآخر للطبيعة ←

من بين السيرورات المختلفة الممكنة، سنبحث في مراحل تطور النوع البشري ومراحل تطور الفرد من أجل أن نحدد بواسطة الأولى مكانا بدون كائن يشغله، وبواسطة الثانية كائنا بدون مكان يشغله. لكن حذار! إننا نعرف أن المكان الذي هو بدون شاغل له، ينتمي إلى السيرورة الدالة؛ وأن الكائن بدون مكان يشغله، ينتمي إلى السيرورة المدلول عليها. وحتى إذا كنا نشك في أن نشأة النوع البشري، ستعرفنا بالمكان الذي لايشغله كائن، فإنه لايجب استنتاج أنها تشكل السيرورة الدالة، وأن نشأة الفرد تشكل وحدها السيرورة المدلول عليها. يجب أن يفهم جيداً، أن السيرورة الدالة ليست متكونة إلا من أمكنة، لكن هذه الأمكنة، وحتى تكون أمكنة مفكراً فيها، يجب أن تكون مشغولة، أي مدلولا عليها. ولهذا يجب أن نمر بسيرورة مدلول عليها، من أجل أن نحدد في السيرورة الدالة، المكان الذي بقي من غير كائن يشغله. إننا نرى أن تشكل النوع البشري، يعطي مثالا جيداً، لما يمكن أن يكون في البيداغوجيا مكاناً بدون كائن يشغله، بينما نجد أن تشكل الفرد في حكاية إميل، يقدم مثالا جيداً لكائن بدون مكان خاص به. لكن كلاًّ من السيرورة المدلول عليها والسيرورة الدالة تسريان في كل من نشأة النوع البشري ونشأة الفرد.

يصف روسو في «الخطاب الثاني» ثلاث مراحل كبرى، يمر منها النوع البشري. ويستعمل ظاهريا الطريقة نفسها في معالجة كل واحدة من هذه المراحل. إلا أن هناك فرقاً أساسياً بين الطريقة التي يرسم بها الحالة الطبيعية، وبين تلك التي يرسم بها الحالتين الأخريين (حالة التوحش، وحالة التمدن). فالحالة الأولى، لايمكن إلا تخيلها بشكل يدعو إلى الاعتقاد بأن الأمر يتعلق بالفردوس. أما بالنسبة لحالة التوحش وحالة التمدن، فيمكن وصفهما موضوعيا. وفعلا، فقد كان الإنسان المتوحش واقعا تجريبيا، تؤكده الأسفار العديدة لما وراء البحار، التي قام بها مكتشفو تلك المرحلة. كما أن التمدن يُشكل محيطا معيشا للمؤلف ذاته. وفي الواقع، فإن الإنسان في حالة الطبيعة، هو شاغل متخيل Fictif للمكان،

ولايمكن إلا تخيله. وهناك أيضا - حسب المفارقة المشهورة لروسو الذي يعرف الإنسان : بكونه «كائنا اجتماعيا بالطبيعة» - استحالة مطلقة لوجود إنسان في حالة الطبيعة. ويضاف إلى ذلك أن هذا المكان الذي هو بدون شاغل له (مشغول بطريقة متخيلة)، هو على كل حال ضروري لعرض روسو حول أصل اللامساواة بين الناس. فأطروحة الفساد المطرد للنوع البشري، تفترض مرحلة أصيلة كان الإنسان فيها خيِّراً وعادلا وسعيداً. «وإذا اعتبرناه، وبكلمة واحدة، كما صنعته أيدي الطبيعة، فإنني أرى حيوانا أقل قوة من البعض، وأقل خفة في حركته من البعض الآخر. لكنه، إجمالا، يتميز بكونه أكثر تنظيما منها كلها. إنني أراه يشبع نفسه من شجرة البلوط، ويروي ظمأه من أول جدول ماء يصادفه، ويجد فراشه عند الشجرة نفسها، التي منحته غذاءه. وبهذا يتم إشباع حاجاته» .(Rousseau, 1971, p.212)

نجد في إميل، صدى لهذا المكان الذي لاشاغل له. فروسو يبحث بواسطة التربية عن خلق كائن مطابق لنظام ووصفات الطبيعة. لكن هذا الإنسان، الذي يجب أن ينمو بعيداً عن التأثيرات الاجتماعية، ليتمكن من الحفاظ على خصائص الطفولة، لا يتوفر على الوجود الموضوعي والمحسوس، الذي تتوفر عليه حالة الطبيعة، بل إنه يشكل وجهها الآخر : الكائن الذي هو بدون مكان يشغله. إن الطابع التخييلي لهذا البطل البيداغوجي، يتم التعرف عليه من خلال مؤلف «إميل»، انطلاقا من الظروف الطوباوية لهذا النوع من التربية. فمثلا، يعد عزل الأطفال عن المحيط العائلي أمراً مستحيلا، والشيء نفسه يمكن أن يقال عن إعطاء كل طفل مربيا، ليس أباه ولاأمه. ويمكن التقدم بأمثلة عديدة من هذا النوع. ومع ذلك، فإن هذا الكائن الذي هو بدون مكان يشغله، ليس أقل ضرورة من وجهه الآخر (الطبيعة)، بل إنه يشكل الذات المرافقة التي تتبع تنقلات الخانة الفارغة. ومن بين التنقلات التي تم القيام بها، يمكن ملاحظة أن الخانة الفارغة، في المكان الذي يحمل رقم «واحد» في سيرورة النوع البشري، هي الآن في المكان الذي

يحمل رقم «ثلاثة» في سيرورة الفرد. وليس الطفل ولا المراهق هما فعلا، اللذان يشكلان الآن استحالات تجريبية، ولكن الراشد هو الذي يشكل هذه الاستحالة؛ فالراشد هو الذي يصير مكانا طوباويا. إننا نعرف جيداً أن الطفل والمراهق، كما وصفهما روسو، يوجدان كذلك بطريقة تجريبية. وهذا هو التحدي الذي قام به روسو، للحفاظ على المميزات الموضوعية للطفولة (الولادة الأولى) والمراهقة (الولادة الثانية) حتى سن الرشد. لكن هذا مالم يتم تحقيقه. ولايجب الخلط بين الإنسان الراشد، الذي يتحدث عنه روسو في سيرورة الفرد، وبين الراشد الموضوعي، بل يجب أن نعتبره مكانا يجب شغله بطريقة مثالية. فهذا المكان الذي هو بدون شاغل له، هو مصحوب دائما بفكرة «إميل» : الكائن بدون مكان يشغله.

كيف يمكن تسمية هذا الإغراء المفارق والإشكالي، القائم في عمل روسو ؟ أرى أن تعبير «وعد غير متحقق» "promesse intenable" جد ملائم. فهو «وعد» لأنه مرتبط بالمستقبل، والإغراء المفارق مثير وجذاب. وهو «غير متحقق»، لأن الوعد، علامة على الفشل الذي لامفر منه نتيجة اختزال الفارق الإشكالي، وتحركه بحرية في محيط الرغبة. وأخيراً، إنه «وعد غير متحقق» للتدليل على الاستعمال البليغ للغة والأسلوب في البيداغوجيا.

إن «الوعد غير المتحقق» بوصفه إغراء مفارقا، يشكل إذن شرطا لإقامة سيرورات دالة ومدلول عليها لدى روسو. وإضافة إلى ذلك، فالطوباوية باعتبارها مثالا، أو ما يجب أن يكون، تحدد السيرورة الدالة «المنظور المعياري» "Perspective normative". وفضلا عن ذلك، فإن «المنظور الموضوعي» "Perspective objective" يتم تمثيله جيداً بواسطة فكرة النشأة - خصوصا في إميل- التي تستوجب اعتبار التربية سيرورة، تعمل باستمرار على إنجاز «الوعد». ولكن أنّى لها ذلك ؟! (Daignault, 1985, p. 158).

وهكذا، يدشن روسو نهجا جديدًا، هو في كنهه منظور فني بما يعنيه ذلك من التزام سياسي، وكثافة شعرية، وحساسية وإدراك ووعي. ويقتضي هذا النهج،

الحفاظ على مسافة فاصلة بين النظرية والممارسة. إنه ينتج أساساً خطابا ممتلكا لتلك القوة التي تؤجل إلى الأبد différer ، الالتقاء بين المعيارية والموضوعية، وبين النظرية والممارسة. وهذا يشبه مافعله مالارميه Mallarmé، فيما أوحى به عن الفعل الشعري، قائلا بضمان التأجيل بين الكلمات والأشياء (Thévoz, 1978).

المـراجـع

1. Charlot, B. La mystification pédagogique. Paris : Payot, 1980.
2. Daignault, J. Pour une une esthétique de la pédagogie. Québec: NHP, 1985
3. Deleuze Gilles. Logique du sens. Paris : PUF, 1968
4. Kintzler, C. " Préface". dans J. J. Rousseau, Ecrits sur la musique, Eveux : Stock / Musique, 1979.
5. Lapassade, G. "L'œuvre de J. J. Rousseau : Structure et unité". dans la Revue de la métaphysique et de la morale, Juillet-Décembre, 1956.
6. Rousseau, J. J . Oeuvres complètes. 3 Tomes, Paris : Seuil , 1971
7. Rousseau, J. J. Discours sur l'origine et les Fondements de l'inégalité parmi les hommes. Paris : Editions sociales 1954
8. Thevoz, M. Le langage de la rupture. Paris : PUF, 1978.

كانط : التربية والحرية

في ميدان التدريس، هناك شيء يجب أن يكون واضحا في الأذهان، لكنه ليس دائما كذلك؛ إن العلاقات بين المدرس والتلميذ هي علاقات غيرمتناظرة dissymétriques، أي أنها علاقات مرتكزة على اللامساواة. فالمدرس مدرس لأنه "أقدر" و "أكبر" من تلميذه، وهذا الأخير تلميذ للمدرس لأنه بالضبط "أقل" من مدرسه. وعليه، فإن المطالبة بالتطبيق الحرفي والميكانيكي لمبدإ المساواة الديمقراطية بين التلميذ والمدرس في ميدان التعليم، يمكن أن تشوش على ممارسته بل قد تجعله مستحيلا في معناه الأصيل.

إن فارق السن بين المدرس والتلميذ من جهة، وتراكم التجربة والمعرفة لدى المدرس من جهة أخرى، هما بدون شك عاملان يساهمان في تفسير الاختلاف الموجود بينهما، لكنهما لايقدمان تفسيراً كاملا لذلك، إنهما ليسا كل شيء. فعامل السن وحده لايجعل الشخص قادرًا على إحداث نمط اللامساواة الذي يفرضه المدرس، وذلك لأن هذه اللامساواة قائمة أساسا على تكوين يجمع من جهة بين المعارف النظرية في حقل التخصص، ومن جهة أخرى على القدرة على التصرف بحكمة وتوازن، هذا التصرف الذي يجعل من الحياة الخاصة للمدرس تحفه فنية ذات معنى.

لنتخلص من الأوهام. إن هذه اللامساواة ليست مؤقتة، كما أنها ليست لاتماثلا يميز الخطوات الأولى لمسلسل ينتهي بالمساواة والاعتراف المتبادل. ويمكن أن يؤدي بنا هذا الاعتبار إلى النموذج الهيجلي لجدل السيد والعبد، لكن هذا

النموذج لا يلائم التعليم كلية. وكما يقول هيجل، هناك شيء من التضليل في العلاقة بين السيد والعبد، كما أن فيها نوعا من الاستلاب الذي يجب تجاوزه في مسلسل تطوير الوعي بالذات والاعتراف المتبادل. لكن ليس هناك فيما يتعلق بالمدرس وتلميذه ما يسمح بتحديدهما مسبقا كسيد وعبد، على الرغم من أن الأمر قد يكون كذلك في بعض الحالات. إننا لانجد أنفسنا أمام اللامساواة المستلبة Aliénante، ولكن أمام اللامساواة التي هي أصل لعلاقات خصبة، ولايجب كذلك أن نعتقد أنه لايمكن تجاوز اللامساواة إلا بالمواجهة والصراع.

إن المدرس الذي هو «أكبر» من التلميذ، لاعلاقة له بظروف السيد «المالك»، وبالمقابل فلا مقارنة بين التلميذ والعبد. ولو كانت العلاقة بين المدرس والتلميذ نسخة لعلاقة السيد والعبد كما يتصورها هيجل، فلن يكون من الممكن قيام أية علاقة بيداغوجية، وفي أقصى الحالات ستكون هناك علاقة إخضاع.

أكيد أن تحقيق مجتمع التوافق لايتم إلا عند تجاوز التناقض بين السيد والعبد. وأكيد أيضا أن السيرورة التربوية يجب أن تفضي إلى الغاية التي تتضمن على الأقل تجاوزاً جزئياً للامساواة، ولاتصلح هذه الغاية/ الإنجاز فقط لتوجيه المسلسل، ولكنها تسمح، فضلا عن ذلك، بإصدار حكم على نوعيته. ومع ذلك لنتجنب الانخداع. فعندما تغيب اللامساواة، يغيب هذا النوع الخاص من العلاقات التربوية، في حين أنه بمجرد أن نتحدث عن التعليم (أساسا بمعنى التثقيف في إطار مسار رسمي)، فإننا نتحدث عن هذا اللاتماثل الذي يشكل العلاقة البيداغوجية ذاتها.

لقد كان هذا الأمر واضحا ابتداء من الشعر البيداغوجي لسقراط و أفلاطون. يكفي أن نعيد قراءة محاورات سقراط مع أتباعه بإمعان لكي نكتشف بسهولة أن اعتراف سقراط بجهله ليس إلا طريقة لإطلاق مسلسل الاكتشاف. إن العبد لايكتشف بنفسه نظرية «فيتاغوراس» إلااظهريا، في حين أن سقراط موجود هنا لصياغة السؤال المناسب في الوقت المناسب. وإذا لم يوجد هذا

الاختلاف في المستوى ("منطقة التطور الوشيك" هاته، كما يقول السيكولوجيون التربويون المعاصرون متبعين في ذلكVygotsky وBruner) بين المدرس والتلميذ، فإنه لن يحدث شيء، إذ سيحتفظ العبد بمستواه السابق دون أن يستطيع تحطيم خطاطته المفهومية؛ كما أن الكائنات البشرية، ستبقى مقيدة في الكهف، لو لم تتعرض للإثارة، ولو لم يتم تنشيط إمكاناتها وتقويتها لتنضج وتتطور بمنحها إمكانية تحرير المعرفة.

إن هذا هو النهج الذي سيتبعه مؤلفان مهمان في تاريخ فلسفة التربية؛ إنهما روسو Rousseau وكانط Kant. لقد ألحا بصفة جذرية على هذا اللاتناظر asymétrie الذي يميز العلاقة التربوية. فعلاقة الوصي بإميلEmile لاتقبل أي نوع من اللبس، حيث تطبعها ممارسة واضحة للسلطة، تذهب أحيانا إلى حد أن تصبح نوعا من استعراض العنف لبيداغوجي.

أما التأمل الكانطي Reflexion Kantienne فيتموضع في الخط نفسه. على الرغم من اعتراف كانط بالتعارض القائم بين السلطة والحرية، فإنه يبين بوضوح أن الضبط الذي يتولد عنه الخضوع وبذل المجهود هو النواة المركزية للتربية، ذاهبا إلى تعريف المدرسة، باعتبارها "ثقافة إكراه". يريد كانط أن يبرز الدور التحرري للسلطة، عندما يكون هدف التربية بواسطة الإكراه هو تعليم الطفل كيف يحصل على استقلاله، وكيف يستعمل حريته ويعيش داخل المجتمع، ممارساً القطيعة مع الخصوصيات الذاتية الوافد ة من الوالدين أو الحكومة. وتعتبر هذه السلطة تحررية ليس فقط لأنها تضع على عاتقها تحقيق حرية الطفل عندما يبلغ سن الرشد، ولكن أيضا لأنها تمارس بانسجام مع مبادئ عقلية. إن وظيفة التربية هي تحطيم كل ما ينتج من قريب أو بعيد التبعية dépendance والقطعيdéfinitif والانتهاء clôture والمكتسب acquis . وهذا ماعبر عنه كانط في مبدإ ذي أهمية كبيرة : "لايجب أن نربي الأطفال حسب الحالة الراهنة للنوع البشري، ولكن حسب حالة أحسن، ممكنة في المستقبل، أي حسب فكرة

الإنسان ومصيره الكامل " (Kant, 1981, p. 40). والتربية هي في الجوهر علاقة بما يأتي وبما يتعالى، وذلك من أجل توجيهه، إنها العلاقة المباشرة للبيداغوجيا بالنسق الثقافي لعصرها. وفي دراستنا هاته، سنحاول إبراز كيف يمكن أن تلعب السلطة دوراً تحررياً من خلال معالجة مفاهيم الترويض والإكراه والحرية في الفلسفة التربوية الكانطية.

وظيفة الترويض وحدوده

لماذا يتم اللجوء إلى تقنيات الترويض، حين يتعلق الأمر بالتربية أو التكوين؟ إن التساؤل عن علة الترويض dressage، يهدف إلى معرفة سببه المادي، وكذلك سببه الغائي؛ أي من جهة معرفة المحددات المتوفرة في الإنسان والتي تجعل من الترويض ضرورة، ومن جهة أخرى معرفة الغاية التي نريد تحقيقها بواسطة الترويض، أي معرفة ماالذي يعطيه معنى، باعتباره تقنية مكونة Formatrice للإنسان.وبصيغة أعم : هل يمكن فهم ترويض الإنسان باعتباره ترويضا لما هو إنساني فيه ؟ فترويض الإنسان في الإنسان dresser l'homme en l'homme ، يعني أولا تشييد الإنساني في الإنسان، أو الإنسان في الإنساني، أي الارتقاء به عمودياً. وهكذا نفهم أن الإنسانية تقتضي أن الإنسان هو قبل كل شيء، ذلك الذي يمكن أن يرتقي وأن يتطور.

في الكتاب الرابع Idées en vue d'une philosophie de l'histoire de l'humanité، كتب Herder : "ماذا ينقص المخلوق الذي يشبه الإنسان والقرد، لكي يرتقي إلى هذا المستوى الإنساني ؟ وبفضل ماذا يرتقي الإنسان إلى هذا الصف ؟ إن الفضل يرجع في ذلك إلى تلاؤم رأسه مع هيئة الوقوف، كما أن ذلك راجع إلى تنظيمه الداخلي والخارجي الذي يمنحه التوازن في إطار هيئة عمودية"(Kant,1947, p.101). يعترف كانط في تعليقه على هذه الصفحات خلال عرضه كتاب Herder ، بالعلاقة التي تربط هيئة الإنسان العمودية بالمشي

والكفاءة العقلية،لكنه يرفض إعطاء ذلك تحديداً سببيا وعقليا(Kant,1947,p.110).
وبعدمرور سنة افترض كانط أن هذه العلاقة مكتسبة، وذلك عندما كتب في Conjectures sur les débuts de l'histoire humaine : "استطاع الإنسان الأول أن يتكلم، بل استطاع أن يعبر عن نفسه، مستعملا سلسلة من المفاهيم، أي أن يفكر. فهناك كفاءات تقنية كثيرة، يكون قد اكتسبها كلية بنفسه(...)؛ ومع ذلك أقبل من الآن أنه يمتلكها لكي لا أدخل في الاعتبار، إلا نمو العنصر الأخلاقي في سلوكه، ذلك العنصر الذي يفترض هذه الكفاءة التقنية بالضرورة" (Kant , 1947, p . 155).

يمكن استخلاص ثلاثة أشياء من هذه الهيئة العمودية للإنسان. من جهة، هناك علاقة المشي بالكلام والفكر : إننا نفهم أن المسألة يمكن أن تصير مسألة توجيه الذات لنفسها داخل الفكر، ولكن أيضا ،كما يقول Kant في"Qu'est ce que les lumières ?" إنها مسألة السير بخطى آمنة. ومن جهة أخرى، تم هنا تقديم المشي والكلام والفكر باعتبارها مؤهلات تقنية، مما يدل على أن هذه التقنية الطبيعية هي شرط لنمو العنصر الأخلاقي في الإنسان. ومن جهة ثالثة، هناك موضوع الاستقامة la droiture . يدعونا كانط إلى أن نلاحظ، بمناسبة تربية الأمراء، أن الأطفال الذين لم تعترضهم صعوبات ولم يتعرضوا لمقاومة خلال شبابهم، يفتقدون الاستقامة. ويشخص أهمية المقاومة هذه، بصورة الشجرة التي تضطر بسبب تعرضها لمزاحمة الأشجار التي توجد بجانبها، إلى المقاومة، مما يجعلها تنبت وتنمو في هيئة مستقيمة، متجهة نحو خيوط الشمس المشعة فوقها. بدون هذه المقاومة التي تواجه الشجرة أو الطفل، تكبر الشجرة معوجة، ويشب الطفل أنانيا : إنه يبقى سيء التربية. إننا نعرف قولة كانط : الإنسان مصنوع من خشب معوج، يجب تقويمه (Kant, 1993,p. 80).

إن القول بأن الترويض يؤدي إلى انبثاق الإنساني في الإنسان، هو قول يثير الاندهاش، إذ كيف يمكن أن يحدث ذلك على الرغم من أن الترويض تقنية تطبق على الحيوان خاصة.

"يمكن ترويض الإنسان، ببساطة، وتوجيهه وتثقيفه بكيفية ميكانيكية، كما يمكن تنويره. عادة، يتم ترويض ا لكلاب و الخيول؛ و بالإمكان أيضا ترويض البشر (فكلمة " dressiren " "روّض" مشتقة من فعل "to dress " في الإنجليزية، والذي يعني : لبس، ألبس...) .

ومع الترويض لاتكون التربية قد بلغت بعد مداها، وفعلا ينبغي، قبل كل شيء،أن يتعلم الأطفال التفكير.وهذا يتعلق بالمبادىء التي تنتج عنها الأفعال كلها" (Kant , 1993, p. 83).

إن الترويض ليس إلا لحظة أولى في التربية، إنه لا يستنفذها ولايشكل غايتها. فرهان التربية هو تعلم التفكير، أي استعمال العقل وباقي الملكات بحرية، ومع ذلك فالترويض لحظة ضرورية في التربية، أي : إن التربية والتثقيف لا ينبغي أن يكونا مجرد عمليات ميكانيكية فقط، بل يجب أن يرتكزا على مبادئ، دون الاكتفاء باعتماد الملكة المفكرة raisonnante . إلا أنه ينبغي، وبطريقة ما، أن يتخذا شكلا ميكانيكيا (Kant , 1993, p. 84). يظهر أن هناك صيغتين للتكوين : الترويض والتنوير. وبعبارة أخرى : الآلية والتعقل. فالاستعداد الآلي للتفكير والتنوير يرتكز على مبادئ وقواعد. فالأول يؤدي إلى الخضوع والطاعة السلبية، بينما يعول الثاني على نشاط التلميذ الذي يجب أن يستعمل تأمله وحريته (Kant , 1993, p. 85) .

يتعلق هذا التمييز بتربية الإنسان عموماً. تربية الطفل وتربية الشعب. ولهذا فإن كانط يعرضه بنفس العبارات التي وردت في "Qu'est ce que les lumières ?" فالشعب طفل، أو قاصر. والقصور يعني عدم القدرة على أن نستعمل فهمنا الخاص دون إشراف الآخر.والكسل والجبن هما مصدر رضى كثير من الناس بأن يبقوا قاصرين طوال حياتهم، بعد أن حررتهم الطبيعة من كل وصاية. وهما كذلك سبب إقدام الآخرين على فرض الوصاية عليهم. وتبدو الوضعية، وكأن كل واحد منهم يقول لنفسه : إني أجد راحة في

وصاية الآخر علي! ومادمت أجد الكاتب الذي يفكر لي، والطبيب الذي يقررلي نوع الطعام الصحي الذي يلائمني، فما حاجتي إلى أن أجهد نفسي ؟ لست ملزما بالتفكير مادمت قادراً على دفع الثمن، وسوف يتكفل غيري بتحمل مشاق المهام الثقيلة. إن الإنسان ذاته مسؤول عن قصوره، لأن هذا القصور لايرجع إلى عيب في العقل، بل إلى الافتقار إلى القرار والشجاعة في استعماله دون وصاية الآخر. تجرأ على ا ستعمال عقلك أنت !. ذاك هو شعار الأنوار. إن الشعب القاصر يوجد تحت الوصاية، وعقله موجه من طرف أوصياء عليه، لكن عوض أن يتم تنوير الشعب وترقيته نحو الأنوار، وأيضا عوض أن نسعى إلى أن يفكر ويكبر مستقيماً ويتجه نحو نور الشمس الذي يوجد فوقه، كالشجرة التي تضطر إلى المقاومة، فإن الأوصياء يضعونه، وعلى العكس من ذلك، تحت نير الأحكام المسبقة. إنهم يخضعون الشعب ويقيدونه، يخضعونه لتقنية التدجين والاستعباد. وبهذا تكون مسيرة الشعب معوقة نتيجة التدجين بواسطة الأدوات الميكانيكية التي تفرض عليها.

بعد أن يدفع هؤلاء الأوصياء بقطيعهم إلى هذه الدرجة من الغباء، يحتاطون بعناية كي لاتجرؤ هذه المخلوقات الضعيفة على أن تخطو خطوة واحدة للخروج من الاسطبل الذي حجزوها داخله، وهكذا فإنهم يطلعونها على الخطر الذي يتهددها، إن هي حاولت المغامرة وحدها خارج الاسطبل. لكن هذا الخطر في الحقيقة ليس كبيراً إلى هذا الحد، لأنها ستتعلم المشي في النهاية، وذلك بعد بعض الانتكاسات؛ غير أن حادثاً من هذا النوع يجعل الفرد جباناً، كما أن الهلع الذي ينتج عنه يثني عادة عن تكرار المحاولة.

إن الاسطبل الذي يحيلنا هنا على مكان حجز الحيوانات، يعني مثلا الوسائل التي نضع فيها الأطفال لنعلمهم المشي بدون أخطار. فالشعب حيوان مدجن وخاضع، إنه يصير مخلوقاً ضعيفاً سجيناً لجهاز الترويض وآلياته. إن استعماله الحر لاستعداداته الطبيعية ممنوع عليه مرتين، فقد تم إخضاعه للميكانيزم مرتين.

إنه من الصعب إذن على أي فرد أن يتمكن بمفرده من التخلص من هذا القصور، الذي كاد أن يصبح له طبعا. بل إن الأمر قد وصل إلى حد أن يعشق هذا القصور، إلى درجة أنه أصبح عاجزاً كل العجز عن استخدام عقله، لأنهم لم يدعوه أبداً يحاول ذلك. فالأدوات والصيغ الجاهزة، هذه الأدوات الميكانيكية لاستعمال العقل، أو بالأحرى أدوات سوء استعمال المواهب الطبيعية، هي القيود التي يكبلون بها القاصر، حتى إن من يتخلص منها لن يستطيع القيام إلا بقفزة غير مأمونة فوق أصغر الحفر، لأنه لم يتعود استعمال ساقية بحرية. ولهذا لن نجد إلا قلة قليلة، استطاعت بفضل استخدامها لعقلها أن تنتزع نفسها من الوصاية المفروضة عليها، وتسير بخطى ثابتة مطمئنة.

يحدث التدجين الحيواني أولا، ويأتي بعده الترويض وأخيرا العبودية؛ أي السلسلة التي تكبل القدمين. إنها وضعية الشعب الذي انتزع منه الأوصياء عليه كل شجاعة وكل جرأة طبيعية، وكل إرادة لاستعمال فهمه الخاص، وبذلك حرموه من استقلاله، أي من حريته. إنني أسمع في كل مكان : "لاتفكر". فالإكراه الميكانيكي، كما يقول كانط، يسجن الشعب في السلبية، وهذا الإكراه يشكل عائقا في وجه التربية المستلهمة للأنوار. بناء على ذلك يناهض كانط في "تأملات في التربية" بعنف، استعمال الأدوات الميكانيكية، التي يعتقد الأوصياء بضرورة استعمالها في تعليم الأطفال المشي. يقول كانط مثلا " :لكي يتم تعليم الأطفال المشي، نستعمل عادة حزاماً معلقاً بثوب الطفل، يحول دون سقوط هذا الأخير عند المشي [...] لكن هذه التربية بالذات سلبية لأنها ترتكز على استعمال أدوات اصطناعية، على الرغم من أن الطفل يتوفر على أدواته الطبيعية[...] وبقدر مانستعمل الأدوات الاصطناعية، يصبح الإنسان متوقفاً على هذه الأدوات [...] كل هذه الأجهزة خطيرة لأنها في النهاية تتعارض مع احتفاظ الإنسان بحريته في التعلم، واستعمال قدراته الطبيعية (Kant, 1993, pp . 97 -99) .

إن الوسائل الاصطناعية تريد أن تعجل بالسير الطبيعي للاستعدادات الطبيعية ، لكنها تعوقها.

يدعونا الخلط بين الشعب والطفل والحيوان، واللجوء إلى تقنيات التدجين والترويض، وما يقتضيه نقد استعمال الأجهزة الميكانيكية، إلى العمل على تحديد العلاقة التي تقام، خلال الترويض، بين الإنسان والحيوان. فالترويض ليس مؤالفة ولاإخضاعا ولاتدجينا. فالمؤالفة تؤدي إلى إقامة علاقة ألفة، وهذا يفترض ارتقاء مزعوماً بالحيوان إلى مرتبة الإنسان، وذلك في نفس الوقت الذي يتم فيه نزول فعلي بالإنسان إلى مستوى الحيوان. وبردم هوة المسافة وإزالة التناقضات، لاتترك المؤالفة مبدئيا، أي مكان للتحكم في مجال يراد تحقيق التجانس فيه، وإقامة علاقة يفترض أنها بين أطراف متساوية. وعلى العكس من ذلك، يتم في الإخضاع، إقامة علاقة سيطرة، نتيجة الصراع ضد وحشية الحيوان، من أجل التحكم في استعداداته الطبيعية، وتدمير حيوانيته. يقول كانط : "إن الضبط يرتكز على قهر الوحشية" (Kant; 1993 ; p. 82). إنه يسبق الترويض. أما بالنسبة إلى التدجين، فإنه يتميز بإقامة علاقة استغلال. إذ بعد تجريد الحيوان من حيوانيته ووحشيته، يصبح في خدمة البشرية. وبإدخاله إلى المحيط المنزلي، يصبح مندمجاً في أنشطة اقتصادية. و يقتضي هذا الإستعمال للحيوان، أن يصبح طيعاً، وديعاً، بل عبداً. يقول كانط في (Anthoropologie, 1979, p115) : "إن الحيوان المنزلي يصبح فقط بواسطة إضعافه أكثر نفعا للإنسان من الحيوان المتوحش".

يقيم الترويض علاقة إعادة إنتاج ميكانيكية. فهو يحدث سلوكا لم يعد طبيعيا، ولاحيوانيا، ولم يصبح بعد إنسانيا خالصا، بل هو مجرد سلوك ميكانيكي. إنه سلوك محكوم بنظام من الضوابط التقنية. ففقدان الطبيعة، الناتج عن تقليد النشاط الإنساني، ينجم عن الخصائص الثلاث للترويض : 1) - تقلص العادات بواسطة تكرار عمليات متشابهة ؛ 2) - أداء التمرين الذي هو وسيلة وغاية للترويض في آن ؛ 3) - طابع العملية الميكانيكي المبني على النموذج، إشارة جواب أو أمر / تنفيذ. فهناك صيحات من جميع الجهات : "لاتفكر" فالضابط يقول : "لاتفكر بل نفذ"، والقابض يقول : "لاتفكر بل ادفع المبلغ"، والكاهن

يقول :" لاتفكر بل آمن"(Kant, 1947, p 85). إن الترويض لايكون أنسنة عندما يطبق على الحيوان، إنه لايضفي على الحيوان إلا مظهرا بشريا. ومن هنا يظهر أصل الكلمة حسب كانط : روض يعني ألبس، والترويض هو إعطاء الحيوان مظهرا بشريا، أي تمدينه Civiliser، أو أيضا كما يقول كانط : "تهذيب خشونته"(Kant, 1993, p. 72) ، أي جعله متحضراً. لكن هذا لايتعلق سوى بالمظهر الخارجي للإنسان. فالتحضر والتأدب، مظاهر خارجية خالصة لأنها ميكانيكية فقط، وكلها غريبة عن الاستعدادات الطبيعية، وفي الوقت ذاته عن الثقافة. فالترويض بالنسبة إلى الإنسان، لايمكن أن يكون شيئا آخر، غير إضفاء مظهر إنساني عليه، أي الشكل الخارجي للتحضر والتأدب، الذي يميزه كانط بعناية عن الثقافة culture والأخلاقية moralité.

فما هو إذن ترويض الإنسان ؟. لماذا هو ضروري ؟ وماهو السبب الذي يفرضه ؟. وإذا كانت التربية تهدف إلى انبثاق الاستعمال التأملي للعقل، وتحقيق الاستقلال، أي بلوغ الرشد ضمن جماعة من الكائنات العاقلة، فكيف يمكن أن يكون الترويض اللحظة الأولى من التربية، على الرغم من أن التفكير فيه، تمّ على أساس نموذج استعباد الحيوان، من أجل غايات تقنية، وحسب طريقة ضبط ميكانيكية، تخضع الطفل للسلبية وتنزع منه الحرية ؟ والحال، أننا نعرف أنه لايجب أن نعوق الاستعدادات البشرية الطبيعية بواسطة ترويض اصطناعي !

بين الترويض والضبط

إن الحالة المتوحشة هي الاستقلال عن القوانين بالمعنى الأخلاقي. والضبط يخضع الإنسان لقوانين البشرية، ويدفعه إلى أن يبدأ في الشعور بإلزاماتها. لكن يجب أن يحدث هذا في سن مبكرة. وهكذا يتم إرسال الأطفال إلى المدرسة، وذلك ليس بنية أن يتعلموا شيئا، ولكن ليتعودو ا المكوث جالسين في هدوء، ويتعودوا الانتباه بانتظام إلى مايؤمرون به، حتى يكتسبرا القدرة على التوقف عن التحقيق المتسرع لأفكارهم الخاصة (Kant, 1993, p, 71)

إن الإنسان متوحش، والطفل متوحش. وطابع التوحش هذا هو خاصية الاستقلال عن أي قانون. وهو كذلك خاصية الشطط في استعمال حرية معطاة تجريبيا. ففي حالة التوحش، تسود الحرية والاستقلال على أي قانون إلزامي.إن الرضيع لايطيع إلا ميولاته الحيوانية، ولايخضع الطفل إلا لنزواته، إنه يسود مستبداً بالآخرين. فقوته، التي ليست إلا التنازلات التي تقدم له، تشرع القانون. ويظهر الاستبداد هنا باعتباره حالة طبيعية للإنسان، إنه تعبير فوري عن إرادة لاتخضع لأي قانون. وهذا مايسميه كانط حيوانية الإنسان أو وحشيته. إنها تمتاز بخصائص هي : 1) الاستعداد للتحرك بتسرع ودون تفكير؛ 2) الاستقلال عن أي قانون إلزامي، وهو ما يتنافى مع الحرية الإنسانية، التي ترتكز على احترام القانون الذي وضعناه لأنفسنا؛ 3) لاأخلاقية الإنسان amoralité . فطبيعته الحسية سيئة، على الرغم من أن طبيعته العقلية خيرة. فخاصية الإنسان، هي خاصية ذلك الكائن الذي يتمتع بملكة العقل العملي، ووعي إرادته الحرة، والذي يرى نفسه في هذا الوعي ذاته، خاضعا لقانون الواجب، ومتأثرا بالشعور الأخلاقي(Kant, 1993, p. 163 - 165) . ولكي يصير الإنسان إنسانا، يجب أن يفقد وحشيته، ويصير كائنا أخلاقيا، وهذا مايقتضي ارتقاء عقله إلى إدراك مفهومي الواجب والقانون.

يمكن طرح مشكل التربية في هذين السؤالين : كيف نرقي بالعقل إلى مفهومي الواجب والقانون ؟ وكيف يمكن ترويض العقل العملي في الإنسان؟

للإجابة عن هذين السؤالين، نبدأ بطرح السؤال الآتي : ماهو الضبط Discipline ؟ تمر التربية بأربع مراحل : يجب أن : 1) تضبط discipliner و2) تثقف cultiver و 3) تمدن civiliser و 4) تهذب أخلاقيا moraliser. فالمرحلة الأولى هي وحدها التي توصف بالسلب.ويعرفها كانط سلبيا : إنها الفعل الذي نجرد بواسطته الإنسان من حيوانيته؛ سواء تعلق الأمر بالإنسان فرداً، أو الإنسان الاجتماعي. فالضبط لايقوم إلابقهر الوحشية (Kant 1993, p.82). تكمن

خاصية الضبط السلبية في القهر : إنها عملية تشويه للإنسان و مسخ لحيوانيته. إنها تفترض علاقة قوة، وممارسة سيادة، وسيطرة الإنسان الذي يفكر بنفسه، والذي بعد أن تحرر من وحشيته الخاصة ونير القصور، سينشر روح التقدير العقلي للقيمة الخاصة بكل إنسان، ولتطلعه طي التفكير بنفسه. إن الإنسان حيوان، وبمجرد أن يعيش بين أفراد آخرين من نوعه، تكون فيه حاجة إلى معلم (Kant, 1947, p. 67) . لكن القهر ليس هو الترويض : الترويض لحظة سلبية في التربية، يجب إذن أن يتضمن طابعا إيجابيا، يمكنه من أن يفرض على سلوك الإنسان ضوابط ذات طابع ميكانيكي. وبذلك فهو ترويض خالص، وإخضاع لسلسلة من الإكراهات. "إن المدرسة ثقافة بالإكراه (...) وإذا كان الطفل لايرى فائدة هذا الإكراه، فإنه سيتنبه إلى ذلك لاحقا (...) يجب أن تتضمن التربية الإكراه، شريطة ألا يتحول إلى عبودية" (Kant, 1993, p. 111) .

إننا نجد هنا خصائص الترويض. ويتعلق الأمر أولا بتحقيق تقليص لعادات الطفل. فلا يتم إرسال الأطفال إلى المدررسة لكي يتثقفوا، لكن لكي يمكثوا جالسين بهدوء. أي لكي يكونوا طيعين، خاضعين، مستسلمين. والعادة لاتقوم على استعداد طبيعي، ولكنها تتأسس فقط على أسباب ظرفية، إنها متعة أو فعل تحول إلى ضرورة. بفعل تكرار هذه المتعة نفسها، أو الفعل ذاته، تكراراً مستمراً (Kant, 1993, p.100) . إن مايفرض هذه العادة الميكانيكية، هو أنه يجب عليها مخالفة العادة الطبيعية للحرية؛ "فالإنسان بطبيعته له ميل كبير إلى الحرية، بحيث إنه عندما يبدأ في تعودها، يكون مستعداً لأن يضحي بكل شيء من أجلها" (Kant, 1993, p. 71) . لكن العادات التي ينتجها الاكراه تحمل في ذاتها عناصر إدانتها، إذ "بقدر مايتوفر الإنسان على عادات، يكون أقل حرية واستقلالا. ويسري هذا على الإنسان والحيوان، أي أنه عندما يتعود في سن مبكرة شيئا، فإنه يحافظ لاحقا على ميل معين تجاهه. وهكذا يجب منع الطفل من تعود الشيء، أي يجب عدم تركه يخلق أية عادة لديه" (Kant, 1993, p. 100) .

يظهر الطفل المحروم من حريته الطبيعية، محروما من أي منفذ إلى الاستقلال، لأنه سيحافظ لاحقا على هذا الميل إلى الطاعة والخضوع السلبي الذي يقتضيه الإكراه فيه.إن ترويض العادات يصلح الشر بشر أكبر منه أيضا " فبتجريده الطفل من طبيعته المتوحشة، إنما يضلله عن منحاه الإنساني.

إن عادة العمل تستجيب للمقياس الثاني للترويض : التدريب. فالعمل ليس إذن أداة للتثقيف والمعرفة، إنه خضوع للتدريب وتعلم الطاعة. وما يهم بالدرجة الأولى في العمل، ليس النتيجة التي يعطيها، وليست الإجراءات التي يتم استخدامها، وإنما الخضوع لقوانين البشرية.

وفي المقابل، أدخل كانط تأجيلا زمنيا بالنسبة إلى الخاصية، الثالثة للترويض. فالترويض بمعناه الحقيقي، لايستهدف أي شيء آخر غير أن يدخل على الفرد استعدادا قابلا للتكرار وبشكل لانهائي، استعدادا يتخذ شكل استجابة لإشارة معينة. وفي هذا المعنى تكون الوسيلة كذلك غاية. وباختزالها في هذا الحجم، فالتربية لايمكن أن تنتج إلا موقفا آلياً لن يكون أبداً إنسانيا. لكن، إذا كان الضبط لحظة سلبية في التربية، فإنه يجب أن يتضمن في ذاته إيجابية تدل على الإتجاه نحو الإنساني، أي " الضبط الذي يحول الحيوانية إلى إنسانية" (Kant, 1993, p. 70) . فالوسيلة لايمكن أن تكون غاية، والعادة لايمكن أن تكون تنفيذا للأوامر. لكن، كيف يمكن للترويض أن يحول الحيوانية إلى ميكانيكا ؟

المسألة مسألة وقت. فالتأجيل التقني الذي أدخله كانط على الترويض، هو تأجيل مؤقت. وإذا كنا سنخضع الأطفال إلى نظام إكراهي، فإن ذلك يتم فقط، لكي يتجنبوا لاحقا جعل أفكارهم الخاصة محط التنفيذ الفوري. إن المفعول المراد من الترويض مفعول مؤجل إلى المدى البعيد، وليس تنفيذاً فوريا لما تم الترويض من أجله. وهكذا فغاية الترويض ليست كامنة في ذاته، أي أنها ليست خلق الإذعان

للنظام، ولكنها خلق تعود عدم الإذعان لأي نظام. إن الأمر يتعلق إذن بتعود تأجيل التنفيد، وتأجيل تحقيق الفكرة. وهكذا يظهر الترويض تقنية للقهر والقمع، يجب تعود منع الاستعداد المتوحش عن الفعل السريع، وكبح الاندفاع. إنه تقنية قمع لأنها تقهر وتوقف التعبير الفوري، وذلك لصالح التنفيذ المؤجل. إن الترويض باعتباره تقنية قامعة، يؤدي إذن إلى تعلم الوساطة mediation : إنه سلبيا قمع للفورية، وإيجابيا تأسيس للوساطة والقانون بواسطة المنع والكبح. ولهذا فمن الملائم تعويد التلاميذ المكوث جالسين بهدوء، والانتباه إلى ما يؤمرون به (وليس الإذعان) . يجب أن يقيموا في مجال خاضع للنظام، وخلال هذه الإقامة يمكن للقهر أن يصير قانونا. يقول كانط إن الطفل مستبد، وقد كرس كانط صفحات كثيرة من كتابه "تأملات في التربية" لكي يظهر أنه لايجب الخضوع فوراً لنزواته. لكن ليس هناك ديالكتيك يعبر عن تحول الإكراه الخارجي إلى استقلال ذاتي أخلاقي.

إذا كان توظيف الترويض يتم لكبح الفورية، فإنه يتميز عن العبودية. فهذه الأخيرة تحطم الإرادة، في حين أن الضبط يقاومها بهدف تأجيلها. إن العبودية بتحطيمها الإرادة، تنتج فكراً عبودياً. أما الضبط فإنه ينتج بكبحه الإرادة فكراً طيعا وديعاً (Kant, 1993, p,123)، فكرا يحتاج إلى وقت لكي يصير فكراً. هكذا إذن يظهر البعد المفارق للترويض كذلك في تحديد غايته؛ فجعل الفكر طيعا بتأجيل الإرادة، هو تثبيت للفكر والإرادة، أي تكوين الطبع caractère ويكمن الطبع في صلابة العزيمة التي نريد أن نفعل بها شيئاً. ويكمن كذلك في التنفيذ الفعلي لها (Kant, 1993, p,135) إن هذا الأمر هو الأهم في التربية حسب كانط. فالطبع ليس معطى تجريبيا فعلا، ولايمكن الخلط بينه وبين المزاج ؛ إنه متعلق بالعزم الأخلاقي. ويعرفه كانط قائلا : "أن يكون للإنسان طبع، يعني أن يمتلك الإرادة التي بواسطتها، تربط الذات نفسها بمبادئ عملية معينة، يضعها الفرد لنفسه على الدوام، بواسطة عقله الخاص" (Kant, 1979 p.136). ويعرف

الحرية الأخلاقية بقوله :"فما عسى أن تكون حرية الإرادة، إن لم تكن هي الاستقلال الذاتي، أي الخاصية التي تتميز بها الإرادة، فتجعل منها قانونا لنفسها (كانط، 1965، ص 104). فهذا التعريف يتضمن : أن الإنسان هو الذي يشرّع لنفسه ويختارلها، وهذا هو جوهر الحرية عند كانط. فالإرادة هي مصدر القانون، إنها قادرة على الفعلور باستقلال عن العلل الخارجية (كانط، 1965،ص127)، كما أنها غير خاضعة لقانون السببية الطبيعية، ومستقلة عنه؛ وهذا مايدعوه كانط بالحرية. إن الإرادة في جميع أفعالها هي القانون. ويترتب عن ذلك، أنها تلقائية وليست تقبلية. وإذا كان الأمر كذلك، فإن الحرية التي تتميز بها هذه الإرادة، تقابل الضرورة الطبيعية. فهذه الضرورة لها فعلها داخل الطبيعة، و لكن هذا الفعل ليس حراً بل هو ضروري، بمعنى أن ما هو موجود داخل الطبيعة، هو سلسلة من العلل والمعلولات. والقانون الذي يحكم الفعل العلي داخل الطبيعة، ليس قانونا مفروضا بذاته، وإنما يفرضه شيء آخر. ولكن عندما نتحدث عن الإرادة وقوانينها، فإننا نتخطى مجال الطبيعة، لأنه مجال الضرورة والآلية. فقوانين هذه الإرادة، قوانين مفروضة بذاتها. وبعبارة أخرى، فالفعل العلي التلقائي للإرادة يحدث وفق قانون مفروض بذاته. وهذا معناه ، أن الإرادة في جميع أفعالها هي القانون الذي تضعه لنفسها. والقدرة على طاعة هذا القانون والانصياع لأوامره المطلقة، هي الحرية عينها. وهذا لايعني شيئا آخر، غير كون الإرادة الحرة والإرادة الخاضعة لقوانين أخلاقية شيئا واحداً بالذات (Paton, 1948, p. 212).

يميز كانط بين عالمين : عالم محسوس وعالم معقول. ويقول : إن الإنسان ينتمي إلى هذين العالمين. وهو من حيث إنه منتم إلى عالم الحس، يخضع لقوانين الطبيعة، ومن حيث إنه منتم إلى عالم العقل، يخضع لقوانين مستقلة عن الطبيعة. وهذه القوانين الأخيرة، ليست تجريبية بل إنها مؤسسة على العقل. والاستقلال عن العلل المحددة للعالم المحسوس، هو الحرية ذاتها. فكل مافي الطبيعة من أشياء

يعمل وقف قوانين، والإنسان وحده هو الكائن الذي يتمتع بالقدرة على التصرف حسب تمثل القوانين، أي استنادا إلى بعض المبادئ العقلية .وإذا كانت سائر الكائنات الأخرى تخضع لقوانين، فإن الإنسان وحده هو الكائن الذي يتمثل القانون، ويعمل على أساس تمثله مبادئ العقل. ولايفرض القانون الأخلاقي نفسه على الإرادة، بالكيفية التي يؤثر بها الثقل في الأجسام، بل إنه يتخذ طابع "الإلزام" لا "الضغط"، ويتجلى في شكل نظام أخلاقي لافي شكل "ضرورة أخلاقية". هذا هو السبب في أن الأخلاقية تقتضي انتصاراً للإرادة على الطبيعة، وإلزاما تمارسه الذات على نفسها، وتضحية بإشباع الغرائز، من أجل الخضوع لأوامر العقل، لمجرد أنه العقل، لمجرد أنه العقل. ومادامت الصبغة الأخلاقية للأفعال تكمن في "النية"، لافي مظاهر التصرفات الخارجية، فإنه لايكفي لكي يكون الفعل أخلاقيا أن يتطابق مع مايقضي به الواجب، بل يجب أن يصدر عن تقدير عقلي لمبدأ الواجب، مما يدل على صرامة الأخلاق الكانطية. يبدو الواجب عند كانط، وكأنه مُوجه ضد الطبيعة، كما أن الحياة الأخلاقية تبدو وكأنها إنكار للميول الطبيعية البشرية. وكانط يدعو إلى التغلب على هذه العوائق كلها، حتى يكون تمسك الفرد بالعقل، دلالة على استجابته لذاته، وبذلك يصل إلى ماهيته العاقلة ذاتها. ومايسميه كانط " المعقولية"، هو الطابع الأساس الذي يكون ماهية الفعل الأخلاقي. وحين ينظر الفرد إلى نقائصه ومظاهر ضعفه، فإن تصوره للقانون يُشعره بضآلة ذاته، لكن عندما يتحقق من أن المبدأ الأخلاقي كامن في أعماقه، فإنه يشعر بعظمة ذاته ورفعتها. وحينما يدرك أن الأخلاق تضعه في مستوى أعلى من مستوى الطبيعة، يتنبه إلى أن الواجب، هو الذي يميز عالم الإنسان باعتباره عالم الحرية، عن عالم الطبيعة، بوصفة عالم الضرورة.

دور الترويض في انبثاق الشعور الأخلاقي

إذا كان الطبع هو الوجه الانثر وبولوجي لاستقلال الذات الأخلاقية، فإننا نفهم أن تكوينه يمكن أن يكون الرهان النهائي للتربية. لكننا نفهم بدرجة أقل كيف يمكن للترويض الضبطي أن يؤدي إلى ميلاد الطبع، حيث إننا نطيع قانونا

ليس لنا (مما يلغي الاستقلال)، ولانخضع لمبادئ محددة من قِبَلِ لعقل، ولكنها ملزمة، مما يمنع الاستقلال.

إن أحد أكبر مشاكل التربية هو : كيف يمكن التوفيق بين الخضوع للالزام القانوني وبين ملكة استعمال الحرية ؟ فالإلزام ضروري لكن كيف يمكن زرع الحرية في ظل الالزام ؟ يجب أن أعود تلميذي على تقبل إلزام يكبل الحرية، وفي الآن نفسه، يجب أن أرشده إلى استعماله الجيد لحريته. وبدون هذا فإن العملية كلها لن تكون إلا ميكانيزما خالصا. والإنسان المحروم من التربية، لايعرف كيف يستعمل حريته (Kant, 1993, p,87) .

إن الوحشية هي السبب المادي للترويض، وتكوين الطبع هو سببه الغائي. فما الذي يتطلب الترويض وسيلة، ويضع الحرية غاية في آن ؟ ينتمي هذا المشكل إلى العقل العملي الخالص. ومن المنظور التجريبي للتربية، فهو لايعدو أن يكون مشكل شعور أخلاقي. لقد أشار كانط، بشكل عابر إلى ذلك قائلا : إن وضع قوانين للحرية، هو شئ آخر غير إخضاع الطبيعة للثقافة (Kant, 1993, p,109) فهناك فعلا، هوة بين نظام السببية الطبيعي وسيادة الحرية التي تنتمي إلى قانون الأخلاق. يمكننا أن نخضع الاستعدادات الطبيعية للثقافة، كما يمكن أن نقوّم استعدادات أخرى ونعد لها، ويمكننا أن نطور ملكات خاصة.إلا أن هذه المعطيات التربوية كلها تنتمي إلى نظام طبيعي. ولكن كيف تتم التربية على أساس القانون الأخلاقي؟

اللحظة الرابعة الأخيرة من التربية، هي لحظة التهذيب الأخلاقي moralisation . فقد كتب كانط : " يجب أن تتأسس الأخلاقية على قواعد Maxims وليس على الضبط. فهذا يحول دون النقائص، وتلك تنمي طريقة التفكير وتطورها (...)، ولن يبقى من الضبط غير عادة ستنمحي مع مرور الأعوام (Kant, 1993, p,118). وبما أن العقل يقرر الغايات النهائية والقيم المطلقة، فإن الدافع إلى القيام بالواجب، هو الشعور بالواجب بمعزل عن أي شعور

آخر، أو رغبة أخرى. والإرادة الخيرة هي إرادة تفعل ماهو واجب لمجرد أنه واجب. ويرى كانط، أن هذه الإرادة هي الشيء الوحيد في هذا العالم وحتى خارجه، الذي يصح اعتباره خيرا بذاته. فالخير المتوفر في الذكاء أو الشجاعة خير مشروط، لأن هذه الصفات تكون خيراً إذا استعملتها إرادة خيرة، وتكون شراً إذا استعملتها إرادة شريرة.

يجب أن يتعلم الطفل كيف يتصرف حسب قواعد يرى فيها هو ذاته العدل (Kant, 1993, p,117)، كما يجب أن نحرص على أن يتصرف التلميذ حسب قواعده الخاصة، وليس انطلاقا من العادة، وأن لايقوم فقط بما هو خير، ولكن أن يقوم به لأنه الخير (Kant, 1993, p,117).

إن التصرف بدافع القاعدة يتناقض بشكل مباشر مع التصرف بدافع الإكراه أو العادة. و"يفهم من القاعدة maxime مبدأ الإرادة الذاتي؛ أما المبدأ الموضوعي لها (...) فهو القانون العملي" (Kant, 1950, p .101) . وفعل الخير واحترام القانون ... عن طريق العادة والضبط أو الإكراه، ليس إلا سلوكا ميكانيكيا، ولا يمكن أن يرقى إلى مستوى الفعل الأخلاقي. فمجال الأخلاق يمنع الترويض الميكانيكي الذي لاتكون به طاعة القانون غير خاصية ظاهرية للسلوك الأخلاقي. يجب إذن ترك قواعد الضبط لتكوين الطبع. ويبرز كانط أن الطبع «يكمن في كفاءة التصرف حسب قواعد maximes (...) ففي البداية، يطيع الطفل قوانين. والقواعد هي كذلك قوانين، لكنها قوانين ذاتية» (Kant, 1993, p.124-125). فكيف نربي الناس ليتصرفوا حسب قواعد ذاتية ؟.

القاعدة هي مبدأ ذاتي للفعل، تضعه الذات لنفسها ضابطا، أي أنها تعبر عن الكيفية التي يريد الفرد التصرف وفقها (Kant, 1950, p .101.) والأخلاقية moralité هي طاعة القانون، ليس بدافع الإكراه أو الخضوع، وليس لكون القانون خيّرا Bon، ولكن فقط لأنه قانون. أن يكون الإنسان حراً، هو أن يمنح ذاته هذا القانون الموضوعي قاعدة لأفعاله وتصرفاته. يمكننا أن ندرس الواجب،

لكننا لانستطيع أن نُعلِّم جعل الواجب قاعدة للفعل. والتصرف على أساس الواجب هو مبدأ غير مشروط، كما أنه ليس موضوعا للعلم. إننا هنا في مجال العقل العملي، ولسنا في مجال الفهم. إن هناك مذهبا للفضيلة، لكن معرفة الفضيلة لاتجعل الحياة فاضلة : يجب أن يحول الفرد الواجب إلى قاعدة لأفعاله، ولايمكن لأي مدرس أن يقوم بهذا لحسابي الخاص أو نيابة عني.

يطلق على قوانين العقل العملي من حيث إنها موجهة إلينا نحن البشر، أي إلى كائنات ليس العقل هو المحدد الوحيد لإرادتها، اسم الأوامرimperatifs لأنه يرى أنها تتعارض مع أهوائنا، فتخاطبنا بلهجة «الآمر» الذي يلزمنا اتباع أوامره. ويعرف كانط "الأوامر" فيقول : إنها صيغ تعبر عن علاقة قوانين الإرادة، على وجه العموم، بالنقص الذاتي المميز لإرادة هذا الموجود الناطق أوذاك، كما هو الحال مثلا بالنسبة إلى الإرادة البشرية.

ويفرق كانط بين نوعين من الأوامر : أوامر شرطية مُقيَّدة، وأوامر مطلقة. فالنوع الأول من الأوامر يلزمنا اتباع الوسائل الضرورية لبوغ الغايات التي ننشدها؛كأن أقول لك مثلا : "إذا أردت أن تحيا سعيداً، فكن صالحا". وأما الأوامر المطلقة فهي قطعية وغير مشروطة، لأن مايلزمنا إياها أمر ضروري في ذاته، بصرف النظر عن نتائجه وغاياته، كأن أقول لك مثلا : "كن خيرا!" وهنا لايكون فعل الخير وسيلة للحصول على أمرما، بل يكون فعل الخير وسيلة للحصول على أمرما، بل يكون مجرد سلوك نزيه نلتزم فيه أصول الخير، لأننا هنا إزاء قانون أخلاقي عام، لايطاع لما ينتج عنه من منفعة، بل لأنه هو القانون. ومعنى هذا أن من خصائص الفعل الأخلاقي أنه أمر مطلق غير مشروط، فليست هناك غاية تحدده، بل إنه ينبع من الإرادة الحرة، دون أن يدخل في اعتباره النتائج. وهكذا فإن "الفعل الحر" ينطوي دوما على طبيعة خيرة، بغض النظر عن نتائجه وغاياته.

ونظرا إلى أن الأوامر الأخلاقية غير مشروطة، فهي تنفلت من مجال المعرفة النظرية، ذلك أن عقلنا النظري لايمكن أن يبلغ اللامشروط. ونظرا إلى أن

الوجود الأخلاقي والحر يتعلق بمبادئ ذاتية، فإنه ينفلت مما هو قابل للتدريس enseignable . والواجب لا ينفلت من مجال ماهو قابل للنقل transmissible، ذلك أن الشعور الأخلاقي يمكن أن ينتشر بواسطة مبادئ عقلية عملية محددة (Kant, 1960, p .115) لكنه لايصل إلا إلى أولئك الذين جربوه وشعروا به.

يسمح المشكل، الذي تطرحه التربية الأخلاقية، بفهم سبب الترويض وغايته. فالضبط يخضع الإنسان لقوانين الإنسانية، ويدفعه إلى أن يبدأ في الشعور بإلزام القانون. لكن يجب أن يحدث هذا في سن مبكرة. فالشعور هنا، لا يعني الشعور الخارجي بالإكراه، وإنما يتعلق الأمر بشعور بالإكراه وتجريبه داخليا، وإنتاج الشعور كشعور بقاعدة للسلوك، وذلك بعيداً عن الشعور البسيط بالإكراه البسيط الذي يحرم من الحرية. إن إنتاج هذا الشعور في الفرد، هو تعليمه الشعور بالواجب، أي أن مفهوم الواجب هو في حد ذاته مفهوم إلزام الفعل- الحر، بواسطة القانون. ويمكن أن يكون هذا الإلزام خارجيا أو شخصيا. وتؤدي الأوامر الأخلاقية بمنطوقها الصريح (الواجب غير المشروط) إلى هذا الإلزام الشخصي (Kant, 1968, p .49). وللترويض باعتباره ضبطا قسريا غاية نهائية، هي خلق شعور بالالزام مبدأ للواجب والحرية.

إن الطاعة هي قبل كل شيء ضرورية لتكوين طبع الطفل، وخصوصا التلميذ. إنها مزدوجة. فهي أولا، طاعة للإرادة المطلقة للمرشد. وثانيا، هي طاعة لإرادة هذا الأخير، باعتبارها معقولة وخيِّرة. إن الطاعة يمكن أن تشتق من الإكراه، وهكذا تكون مطلقة، كما يمكن أن تشتق من الثقة، وهي إذن من الصنف الآخر. هذه الطاعة الإرادية مهمة جداً، لكنها تهيء الطفل لإنجاز القوانين التي سيطيعها مستقبلا كمواطن، حتى ولوكانت هذه القوانين لاتروقه. ونتيجة ذلك، على الأطفال أن يخضعوا لقانون ضرورة معين (Kant, 1993, p.125-126)

يجب أن تحدث الطاعة القسرية في سن مبكرة. فاللحظة الأولى للترويض، محكومة باللحظة الأخيرة من التربية. ولكي يتم تهيء الإنسان للقانون

الأخلاقي، يجب أن يشعر الفرد في الطاعة المطلقة للإلزام باحترام القانون. والإحترام فعلا، هو الشعور الأخلاقي الذي سببه القانون وموضوعه القانون. إنه الوازع الأخلاقي الذي بسببه يتم احترام القانون من أجل القانون (Kant, 1971, p .84 -85) . وهكذا يتضح أن احترام الواجب الذي هو مبدأ للحرية، يجب أن ينبثق في البداية من خلال الترويض، رغم أنه يتناقض معها جذريا.

وإذا كنا نفهم أن العقل العملي يقتضي الترويض، لأنه يعرِّف الحرية بالقانون والواجب بالإلزام؛ فإننا لن نفاجأ، بعكس ذلك، بوجود خصائص ميكانيكية في التربية الأخلاقية، وذلك ليس بصفة منهجية (فهي بهذه الصفة محظورة)، ولكن فقط، بصفتها وسائط ممهدة.

وهكذا يمكننا أن نتحدث عن العادة الأخلاقية، إذا كنا نفهم من ذلك عادة العزم على التصرف، بناء على تمثل القانون (Kant, 1968, p. 79). ويميز كانط العادة الأخلاقية عن التعود، الذي يحدث عندما يصير الفعل الذي يتكرر، بانتظام، ضرورة. إنها ليست عادة الفعل - الحر، بل إنها عادة الإرادة، التي تفترض أن يكون الإنسان سيد ذاته ومتحكما فيها؛ أي يضبط أهواءه ورغباته ويسيطر عليها (Kant, 1968, p. 80) . وبالطريقة نفسها، يجب أن يكتسب القوة الضرورية للتغلب على الميولات،وذلك بتقوية الوازع الأخلاقي بالتأمل في كرامة القانون العقلي الخالص فينا، وبالتدريب في آن (Kant, 1968, p. 69) . ويمكن للمدرس أن يعطي التلميذ تمرينات في الفضيلة. لكن يجب أساسا أن يكون تدريس الواجب الأخلاقي متضمنا لمفارقات، ليكون قابلا للنقل بإجراءات ميكانيكية، خلافا للأصول.

نجد في نقد العقل الخالص النظري، أثراً لهذه الأدوات الميكانيكية. فكانط يرى أن الأمثلة exemples تساعد على شحذ ملكة الحكم، ولكنها غير مقيِّدة. وهي في الواقع، بمثابة الوسائل المساعدة على المشي التي تستعمل لتلافي النقص في الاستعدادات الطبيعية. لكن المثال الجيد، هو أيضا ما يسميه كانط

الوسيلة التجريبية (التقنية) لثقافة الفضيلة (Kant, 1968, p. 157) . على الرغم من أنها ليست الوسيلة الخاصة للعقل العملي (هل يراد تأسيس ثقافة أخلاقية على أساس المثال والعقوبات والتهديدات... ؟ وبهذه الكيفية، يكون قد ضاع كل شيء، ولن تكون هذه الثقافة الأخلاقية، إلا ضبطا) (Kant, 1993, p.117) يجب، إذن، استعمال الإجراءات الميكانيكية من باب التهيئة فقط.

"إنه وبدون شك، لايمكن إنكار أننا، لكي نستطيع إدماج شخص جاهل أو فاسد في طريق الخير الأخلاقي، نحتاج إلى إجراءات تمهيدية لاستقطابه، من أجل امتياز شخصي، أو لترهيبه بالخسائر. لكن عندما يؤثر هذا الميكانيزم (...) يجب أن يحضر في النفس المبدأ الأخلاقي الخالص للعزيمة، لأن هذا المبدأ، ليس هو الوحيد الذي يستطيع تأسيس الطبع (...) لكنه يعطي النفس قوة (...) لكي تجد في طبيعتها العاقلة، وفي مروءتها الخاصة بها، تعويضا غنيا من أجل التضحيات التي قامت بها" (Kant, 1971, p.162) .

نجد إذن في منهجية العقل العملي، المحددة للنمط الذي يسمح بصياغة قوانين العقل العملي، منفذاً إلى النفس البشرية؛ ونجد تأثيراً في قواعد هذه النفس، أي جعل العقل عمليا من الوجهة الذاتية (Kant, 1971, p.161) واستعمال الأدوات الاصطناعية التي يجب أن تؤدي الى عتبة العزيمة الأخلاقية، وذلك بطرائق هي في حد ذاتها غير أخلاقية. وبعد هذه العتبة التي يستطيع المدرس تخطيها، ندخل في مجال القاعدة الذاتية، التي لايمكن أن تنتقل إلى شخص آخر intransitif. وبهذا الصدد، فإن السلوك المثالي للمدرس، لايجب أن يستعمل نموذجا، ولكن حجة لتبيان أن ماهو ملائم للواجب، قابل للتطبيق (Kant, 1968,p. 158). وكذلك فنحن نظل وبشكل لانهائي، في مواجهة مع الفجوة التي تفصل سيادة الطبيعة (التي على أساسها يشرع الفهم). عن سيادة القانون الأخلاقي، التي يحكمها العقل العملي. لكن بما أن الانتقال غير ممكن، وبما أنه ليس هناك ديالكتيك يحول الإكراه الذي يتم الشعور به لحظة الترويض

السلبية، إلى عزم فعال ذاتي وموضوعي إزاء القانون، يجب التصميم على أن يتم ميلاد الواجب في الشعور بالإكراه الذي يتعرض له المرء من الخارج. وهكذا يمكن أن نفهم كيف يتكون الطبع. فالترويض هو تجريبيا الشرط المناقض للحرية، والذي بدونه لاتوجد هذه الأخيرة وهذا راجع الى طبيعة القانون الأخلاقي.

التربية والانثرو بولوجيا

إن البيداغوجي بالنسبة إلى البيداغوجيا، ليس هو جندي المدفعية بالنسبة إلى النظرية الرياضية للقذائف» (كانط). يجب أن يكون لنظرية التربية طابع تجريبي ومعرفة حسية وتجربية بالأفراد والتلاميذ، وبالظروف الملموسة التي يتم فيها إنجاز هذه النظرية، وكذا معرفة الفكر الذي تنبني عليه معقوليتها. إن ما يسمح بهذه المعقولية هو وعي الغايات والمعايير؛ فالمعايير ليست قواعد؛ والقواعد تجريبية تهيكل العمل؛ أما المعايير فتسمح بالحكم (Cornu et al, 1992, p. 135).

إنه لايمكن أن يكون هناك علم للتربية، إلا أنه يمكن التفكير في هذا العلم، حسب كانط، من خلال الانثروبولوجيا. ونقطة انطلاق أي انثروبولوجيا، تقع بالضرورة في النظرة الذاتية التي يحملها كل واحد حول ذاته وحول العالم. إنها ليست مجموع المعارف السيكولوجية والسوسيولوجية... التي يمكن تجميعها حول وضعية معينة. وكذلك ليست الانثرو بولوجيا تجربية، وإنما هي نفعية : إنها تقوم بتنظيم التجربة، وتخص الناس كلهم، كما تؤسس معرفة عامة، على الرغم من كون هذه الأخيرة غير مكتملة. إنه لايمكن للمعرفة الانثروبولوجية بالانسان، حسب كانط، أن تدافع عن نفسها وتكون متماسكة إلا بفكرة «الأخلاقية».

وإذا كانت نظرية التربية تقوم على النفعي، أي ما يجب على مستوى الأخلاقية moralité أن يشغل مكان المعيار الذي يسمح بالحكم والقرار وينظم العمل، فإنه لا يمكن أن يكون إلا فكرة الحرية. وفكرة الحرية ، هي شرط إمكانية التربية وغايتها في آن. وليست لها شروط وغايات أخرى . (Cornu et al, 1992, p.135)

التعاقد بين العقل الحر والاستبداد المستنير

إنه من المريح أن يعوي المرء مع الذئاب، وأن يسبح مع التيار، وأن تكون شجاعته مستمدة من تواجده ضمن جمهور عريض، لكنها شجاعة مزيفة، وجبن مقنّع. أما غير ذلك فيقتضي «الشجاعة الأدبية»، وهي شيء نادر. ولايتحقق التنوير إذا ماظل شأنا فرديا. إنه في حقيقته قضية مشتركة بين الناس جميعا، قضية مطروحة للرأي والرأ ي الآخر، للنقد ونقد النقد. ومن خلال ذلك يمكن أن يزرع الناس الشجاعة فيما بينهم، مهما تعارضت الآراء.فالرفض مثمر، والمعارضة هي التي تجبر الناس على التفكير. ولذلك يمثل الحوار السقراطي نمطا للتنوير، حيث لايقوم المدرس بالمحاضرة والتلقين، وإنما يطرح الأسئلة ويتابع السؤال والتساؤل بجرأة نقدية ساخرة. وهكذا يتطلب التنوير الحرية، وهو في الحقيقة لايتطلب إلا أبعد أنواع الحرية عن الضرر، ألا وهو حرية الاستخدام العلني للعقل في كل الأمور. لكن هذا ما فعله سقراط، وتمت إدانته بسببه. ويرى كانط، أن إنجاز التنوير يتطلب في كل الأحوال وقتا طويلا، حيث يجب التغلب على عادات القصور المتغلغة في الناس منذ الأزل، والتخلص من الأفكار الجامدة التي تظهر باستمرار، «ولهذا لايمكن أن يصل الجمهور الى التنوير إلا ببطء».

يحدد كانط شرطين أساسين ليخرج الإنسان من قصوره. وهذان الشرطان لهما سمات روحية ومؤسسية وأخلاقية وسياسية في آن.

الشرط الأول هو تمييز ما يتعلق بالطاعة والخضوع وما يتعلق باستعمال العقل تمييزا واضحا. ولكي يميز كانط حالة القصور، يذكر العبارة العادية : «اخضع ولاتفكر». وهكذا يكون حسب كانط الشكل الذي يمارس به الضبط العسكري والسلطة السياسية والنفوذ الديني. ولاتصبح الإنسانية راشدة عندما لايكون عليها أن تخضع، ولكن عندما يقال للناس : « اخضعوا ويمكنكم أن تفكروا بقدر ما تشاؤون». ولا يتعلق الأمر هنا بأي استعمال للعقل، ولكن

باستعمال للعقل يكون فيه هذا الأخير غاية في ذاته، أي التفكير من أجل التفكير. ويعطي كانط أمثلة هي نفسها عادية في مظهرها : يجب دفع الضرائب، لكن مع القدرة على التفكير في الضريبة بقدر مانشاء، وهذا مايميز حالة الرشد (Foucault, 1993, p. 65). وفي هذه النقطة يتفق كانط مع سبينوزا Spinoza الذي رأى من قبل «أنه مهما عظم الحق الذي تتمتع به السلطة الحاكمة في جميع المجالات ومهما ساد ا لاعتراف بها على أنها مفسرة للقانو ن والتقوى فإنها لاتستطع منع الآخرين من إصدار أحكامهم في كل شيء طبقا لآرائهم الخاصة (سبينوزا، 1971، ص 446).

يمكننا أن نلاحظ أن هذا لايختلف جداً عمّا هو معروف منذ القرن السادس عشر بحرية الاعتقاد : حق الفرد في التفكير شريطة أن يطيع كما يجب، لكن كانط يدخل هنا تمييزاً آخر بطريقة مفاجئة. إن الأمر يتعلق بتمييز استعمال العقل الخاص واستعماله العلني، لكنه يضيف إثر ذلك أنه يجب أن يكون العقل حراً في استعماله العلني، ويجب أن يكون خاضعا في استعماله الخاص. وهذا ما يناقض ما يسمى حرية الاعتقاد العادية.

فماهو حسب Kant هذا الاستعمال الخاص للعقل ؟ وماهو المجال الذي يمارس داخله ؟ يقوم الإنسان بالاستعمال الخاص لعقله عندما يكون «جزاءا من آلة»، أي عندما تكون له وظائف يمارسها داخل المجتمع كأن يكون جنديا أو موظفا في حكومة أو عليه ضرائب يدفعها... كل هذا يجعل أي كائن بشري جزءا خاصا في المجتمع. إنه يجد نفسه قد تم وضعه في ظروف محددة، يجب عليه أن يطبق فيها قواعد وأن يتبع غايات خاصة. فلا يطلب من الانسان الخضوع بشكل أعمى. وإنما يطلب منه استعمال عقله بشكل يتلاءم وهذه الظروف المحددة، ويجب على العقل إذن أن يخضع لهذه الغايات الخاصة. فلا يمكن في هذه الحالة استعمال العقل استعمالا حرا (Foucault, 1993, p.65) .

وفي المقابل، فعندما يتم التفكير لأجل استعمال العقل فقط، ويتم التفكير كذلك باعتبارنا كائنات عاقلة (وليس جزاءا من آلة)، وباعتبارنا أيضا أعضاء في الإنسانية العاقلة، فإنه يجب أن يكون استعمال العقل إذن حراً وعلنيا. فالأنوار ليست المسلسل الذي يرى الأفراد أنفسهم بفضله، يضمنون حريتهم الشخصية في التفكير فحسب، وإنما تتحقق الأنوار عندما يتطابق استعمال العقل : العام، الحر والعلني (Foucault, 1993, p. 65).

لكن كيف يمكن ممارسة الإقدام على المعرفة في واضحة النهار والأفراد يخضعون بأدق ما يمكن من الخضوع ؟ يقترح كانط على فريديريك الثاني Fre-deric II نوعا من العقد contrat بعبارات تكاد تكون مقنعة، وهو ما يمكن تسميته تعاقد الاستبداد المستنير مع العقل الحر : سيكون الاستعمال العلني والحر للعقل المستقل أحسن ضمانة للخضوع، لكن شريطة أن يلائم المبدأ السياسي، الذي سيتم الخضوع له، العقل العام (Foucault, 1993, p. 65) .

البيبليوغرافيا

- Kant, E, La philosophie de l'histoire, Aubier, Paris, 1947
- Kant, E, Critique de la raison pure, PUF, Paris, 1971.
- Kant, Critique de la raison pratique, PUF, Paris, 1971
- Kant, E., Critique de la Faculté de juger, Vrin, Paris, 1960
- Kant, E., Anthropologie du point de vue pragmatique, Vrin, Paris,1979
- Kant, E., Traité de pédagogie, Hachette, Paris, 1981
- Kant, E., Réflexions sur l'éducation, Vrin, Paris, 1993
- Kant, E., Fondements de la métaphysique des mœurs Paris, Delagrave,1950
- Kant, E., Doctrine de la vertu (métaphysique des mœurs, 2ème Partie) Paris, Vrin, 1968.
- Cornu Laurence et al, La didactique eu question, Paris Hachette, 1992.
- Foucault, M., "Qu'est-ce que les lumières ?" Magazine Littéraire N°309 Avril 1993 p. 61 - 73

Platon, H. j. The Categorical imperative, University of Chicago Press : 1948.

- كانط، تأسيس ميتافزيقا الأخلاق، ترجمة عبد الغفار مكاوي، الدار القومية للطباعة والنشر،1965 .
- سبينوزا، رسالة في اللاهوت السياسية، ترجمة حسن حنفي، مراجعة فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1971 .

نيتشه : التربية خدعة

«ولن أعود إليكم إلا بعد أن تكونوا قد جحدتموني جميعكم.

والحق ياإخواتي، آنذاك، سأبحث عن خرافي الضالة بعين أخرى، فأبذل لكم حبا غير هذا الحب» (Zarathustra, of the bestowing virtue)

يلاحظ دارس فلسفة التربية الحديثة تجاهلها الكبير للمنظور التربوي المتضمن في فلسفة نيتشه. وبالرغم من وجود عدد محدود من الأنساق الفلسفية المتوفرة على تصور تربوي متماسك وجريء، يرى جل المهتمين بالتربية أن مجرد الحديث عن الخطاب التربوي النيتشوي يعد تناقضا في حد ذاته. ويقدم هذا الصمت إزاء فكر نيتشه إشارة دالة على طبيعة فلسفة التربية الحديثة. لهذا يروم تحليلنا لمفهوم التربية عند نيتشه تحقيق هدف مزدوج : إضاءة منظوره المتفرد للتربية، وكذا الكشف عن طبيعة فلسفة التربية بوصفها تخصصا معرفيا منظما.

I - الفيلسوف والعبد

تتميز فلسفة نيتشه عموما بأنها «محاولة لإعادة تقييم كل القيم وقلبها» (Will to power, Preface, p.4) . ونظراً للمكانة البارزة للقيم في مجال التربية، فإن هذه الوظيفة التي ينسبها نيتشه للفلسفة وثيقة الصلة بمفهوم التربية. وإذا كان من الضروري أن نفهم أولا المعنى الذي يعطيه نيتشه للقيم التقليدية لكي نستوعب دلالة إعادة تقييمه للقيم وقلبها، فإنه لايمكننا فهم تطويره لمفهوم التربية إلا في ضوء نقده للتربية الحديثة.

لقد ظهر أول نقد وجهه نيتشه للممارسات التربوية في عصره، في كتاب يضم خمس محاضرات تحت عنوان :

(On the Future of Our Educational institutions) ألقيت في جامعة بايزل Basel سنة 1872. يبرز نيتشه في هذا المؤلف التربية باعتبارها أداة توظفها الدولة لتحقيق مصالحها الخاصة. ويتمحور نقد نيتشه حول فكرة انتشار التربية التي تبثها الدولة الحديثة كخدعة للاحتيال على الأجيال الشابة المحتاجة للمعرفة (المحاضرة الثالثة). ترجع أساسا فرادة هذه البدايات النقدية إلى لغة نيتشه القوية واللاذعة؛ لكنها، في العمق، لاتتضمن أي جديد في موضوع التربية. فكل حجج نيتشه كانت حاضرة في المحاولات الأولى لـ ج . ج . روسو. أما مساهمته الأساسية فتمكن في تطبيق تلك الأفكار على المؤسسات التربوية الحديثة، وهكذا تتجلى أهمية هذهِ المحاضرات في استشرافها للنقد الذي ستتضمنه مؤلفاته اللاحقة. وفي هذا المؤلف، يدين نيتشه، من منظور مغاير، التربية كأداة للاحتيال والتلاعب، حيث ينصب اهتمامه على الجدل الداخلي للعملية التربوية نفسها. ولم يكن موضوع نقده، في هذه المرحلة، الدولة ومؤسساتها التربوية فحسب، بل المربي ومريده أيضا. ويظهر المربي العادي في كتابات نيتشه كالفيلسوف.

يتخذ الفيلسوف عادة «قناع الأنماط الجاهزة مسبقا للإنسان المستغرق في التأمل» (Genealogy of morals III، p .10) هذه الأنماط التي تمثل رمزيا مختلف مظاهر كينونته : إنه «الباحث المثالي»، صاقل الفكر الموضوعي و «المعرفة النزيهة» إلى الحد الذي يعدم فيه ذاته (Beyond Good and evil, p. 207)، هو الباحث الذي يهب نفسه لشك مطلق يكبل إرادته (p. 208) ؛ إنه الأخلاقي الذي يخضع الفكر ويحول الإنسان إلى عبد أو «فرد في قطيع» (p.202) ؛ كما أنه النموذج المتدين الذي يضحي بحرية الفكر كلها، وبكل اعتزازه وثقته في ذاته، لأجل استعباد الذات وتشويهها والاستهزاء بها (p. 46) ؛ وهو كذلك كالكاهن الزاهد الذي يكره الحياة وينفيها، والذي ينتابه غيظ لامثيل له يدفعه لمعاقبة ذاته

(Genealogy of morals III, p. 10 -11). يبدو إذن أن الفيلسوف يعكس في شخصيته ذلك المركب المتنافر من الخصائص غير الفعالة والساكنة والغافلة المتعالقة بإرادة البقاء العنيفة والرغبة الشديدة في الحكم، هذه الإرادة والرغبة تمنعانه من الإذغان لطابعه الهامد والسلبي، ولكنهما، على كل حال، ليستا قويتين إلى الحد الذي يمكنه فعلا من أن يحيا.

تحدد الكينونة المتناقضة للفيلسوف قضاءه وقدره، الذي هو بدوره متناقض كذلك. فكينونته الضعيفة والمغفلة، وخوفه الثابت الناتج عن قصوره، يتحديان غرائز البقاء لديه، ويجبرانه على أن يعطي لوجوده « معنى وقاعدة خلفية»، يمكنه بواسطتها أن يجعل الآخرين يخشونه. لكن هذه الآلية الدفاعية مناقضة جداً لطبيعته الخاصة. إلى حد يصبح فيه ضروريا أن يستعبد وعيه ويغير ذاته ليصبح قادراً على رسم صورة ذاتية مقنعة. ومن أجل هذا الهدف، يجد نفسه مجبراً على تعلم «ترهيب ذاته وتبجيلها» والتمويه عليها. إنه إذن كالممثل الذي يتخذ صورة غريبة ثم يسعى لإقناع نفسه بأنها صورته الحقيقية كي يتمكن بعد ذلك من إقناع جمهوره بها (Genealogy of morals III, p. 10) . بهذه الكيفية يحتال الفيلسوف من أجل أن يستولي على الجماهير ويهيمن عليها. ووسائل المراقبة لديه هي الأنساق التقليدية للقيم الدينية والأخلاقية التي يفرض من خلالها إرادته محولا الجماهير إلى قطيع من الغنم أو العبيد المطيعين. يشكل تحليل النسق القيمي العمود الفقري لفلسفة نيتشه، لكن لايدخل تناول هذا الموضوع في إطار هذه الدراسة. لهذا ستتركز دراستنا على العلاقة المتبادلة بين الفيلسوف والجماهير من جهة، وبين الفيلسوف وذاته من جهة ثانية، حيث يظهر أن الخصائص المميزة لهذه العلاقة المتبادلة هي نفسها خصائص العلاقة التربوية كما يراها نيتشه.

إن موضوع نشاط الفيلسوف هو الإنسان العادي الذي يظهر في كتابات نيتشه كالعبد. والعبد محفز بإحساسه بالنقص نتيجة لطبيعته المتفسخة الراكدة، كما أنه محفز بغريزة البقاء التي ترغمه على تطوير آلية تمكنه من الاستمرار في

الوجود مع تفاهته. وبما أن العبد لايملك أي احترام لذاته، فإنه لايستطيع امتلاك ثقة في نفسه إلا عندما يشعره شخص آخر بأهميته، ويسعى إلى إغرائه بآراء إيجابية - وخادعة - حول ذاته، حتى يعتقد فيها فتسلب منه القدرة على استجماع قواه (Beyond good and evil, p. 261). يحتاج العبد إذن. من أجل البقاء. إلى الاعتقاد في صورة خارجية خادعة.

إن القوة المحفزة للعبد هي الحقد، تلك القوة التي تؤكد نفسها عن طريق النفي. فالعبد ليس قادراً على تأكيد وجوده إلا بإنكار العالم. وبالتالي فإنه ينفي كل شيء يوجد في الخارج أو يختلف عنه، ولا ينفي ذاته. إنه تابع لعالم مُعاد له. وتنعكس هذه التبعية على الطريقة التي يعي بها ذاته. إذ بما أن العبد غير قادر على تقبل ذاته كما هي، فإنه يحتاج إلى صورة توأم ذهني يكون مناقضا لذاته الحقيقية. وبما أنه ينفي كل مالا يقوى على تحقيقه ممثلا في : الحياة، القوة، الإبداع، فإنه يدين كل من تتجسد فيه، ويعتبره عدواً شريراً وبالتالي يعتبر نفسه خيراً (Genealogy of morals I, p. 10) .

تؤثر نفس الآلية المتناقضة في كل من الفيلسوف والعبد، وترغمهما على نفي الحياة ونبذ ذاتيهما الأصليتين من أجل البقاء. وتشتغل إرادة القوة Will to power بشكل متأرجح ومتضارب، إنها تهدد وجودهما وتضمن استمراريته في آن. وبهذا يصبح كل من العبد والفيلسوف غير مستقلين عن بعضهما؛ فكل واحد منهما يحتاج الآخر موضوعاً لنشاط إرادة قوته.إن هذه التبعية المؤسسية خطيرة لأنها تعني أن كل واحد منهما يشكل تهديداً لوجود الآخر ولذاته نفسها. إذ تتحول التبعية إلى تعالق، ويتخذ الفيلسوف قناع كاهن زاهد لتغيير اتجاه حقد العبد، والعبد الذي يعاني، يبحث غريزيا عن علة معاناته، وخصوصا عن ضحية لتصريف ألمه، وذلك لسبب أو لآخر. وبهذه الطريقة يقنع الفيلسوف العبد بأنه مذنب، وبالتالي يفلح في توجيه حقده نحو ذاته ويمنعه من أي تمرد أو هجوم يمكن أن يلغي الفيلسوف (Genealogy of morals III, p. 15) .

العلاقة بين الفيلسوف والعبد مشابهة للعلاقة بين الطبيب والمريض، لكن هذا القياس يتضمن بدوره مفارقة : لكي يشفي الطبيب مرضاه، يجب أن يكون هو ذاته مريضا، والهوية الأساسية لكل منهما هي ما يجعل الفيلسوف قادراً على استيعاب طبيعة العبد والهيمنة عليه. لكن الفيلسوف - الطبيب لايداوي ألم المريض : إنه لايحارب «المرض الحقيقي»، ولكن فقط «الألم ذاته، واندحار المتألم وهزيمته»، إنه يخفف من معاناة المريض ويواسيه عن طريق الحيل الماكرة التي تساعد المريض على البقاء والتغلب على ألمه(Genealogy of moralsIII,p. 17) . لكن، وقبل أن يتصرف الفيلسوف كطبيب، «يجب عليه أولا أن يجرح»، غير أنه لايزيل الألم دون أن يلوث الجرح عاملا على جعل المريض الذي لا يشفى مخربا لذاته (p.16). هكذا تصبح التبعية المتبادلة مزمنة، فالعبد يصبح تابعا للفيلسوف ليخفف عن ألمه، والفيلسوف يحتاج من أجل بقائه للعبد ليمارس عليه إرادة قوته المتفسخة.

يتعامل نقد نيتشه للتربية في محاضراته المبكرة مع التربية كآلية للتلاعب والتناور، تعمل على تشويه وعي الإنسان وإلغاء ذاته، وبالتالي إخضاعه للسلطة المطلقة للدولة. وهكذا يظهر أن هناك تشابها معينا بين الدولة والفيلسوف في الكتابات الأخيرة لنيتشه. لكن هذا التماثل لايخلو من التحيز : فحين يقدم الدولة قوة تتصرف بوعي من أجل مصلحتها الخاصة، يقدم الفيلسوف ضحية لمكره وخداعه الذاتي، ويظهر الفليسوف مجسداً للمربي، وتظهر العلاقة الجدلية بين الفيلسوف والعبد علاقة مشابهة لتلك التي تنشأ بين المربي ومريديه داخل التربية المؤسسية. وهذا صحيح أيضا بالنسبة لنسق القيم التي من خلالها يستحوذ الفيلسوف على العبد حيث تظهر القيم وسيلة للمراقبة فقط، لكن هذا النسق يصبح فعلا شيئا ماديا، وبالتالي يتحول إلى قوة عليا مستقلة تمارس الحكم إراديا.

من هذا المنظور، فإن نقد نيتشه للتربية هو في الحقيقة رسم كاريكاتوري يستهجن العملية التربوية. وهكذا تصبح التربية لامجرد وسيلة للمناورة، بل

المناورة ذاتها. إنها لاتعزز فقط المصالح الأنانية للسلطة الشمولية، ولكنها تعجل بانتحار جماعي، انتحار المريدين والمربين أنفسهم. خداع الذات إذن تام، وتشويه الوعي شامل وإلغاء الذات نهائي.

يقول نيتشه : إن الخصائص المميزة للنفوس والكتب الحديثة، هي «عدم الكذب... فأناسنا المتعلمون اليوم،« أناسنا الخيرون»، لايقولون الأكاذيب. وهذا صحيح، لكن الفضل لايرجع إليهم ! فالكذبة الحقيقية المصممة والصادقة... ستكون بالنسبة إليهم عسيرة وفعالة في آن». يتميز الإنسان الحديث بـ «براءته المتأصلة في كذبه الأخلاقي»، إنه كذب «مطبق، لكنه بريء صادق، فاضل ذو عيون زرقاء» (Genealogy of morals, p.19). يرجع نيتشه في هذا المقطع إلى أفلاطون، وذلك من أجل تعريف الكذبة الأصيلة والصادقة، لكن، أفلاطون يعطي في الواقع تعريفا للكذبة البريئة أيضا : ففي جمهوريته، يميز أفلاطون بين الكذبة الحقيقية والكذبة الملائمة؛ فالكذبة الملائمة هي «الكذبة الفاضلة»، التي هي مشروعة في مجال تربية الشباب (377 a; cf.414 b - c)، أما «الكذبة الحقيقية» فهي «خداع النفس حول الحقائق» و«جهل في نفس الإنسان المخدوع» والمبغوض من قبل كل الآلهة وكل الناس (382 a - b). إن أفلاطون حذر في عدم إرجاع هذه الكذبة المطلقة، وبشكل صريح، لسجناء الكهف : فعالمهم هو عالم الرأي، حيث تتداخل الحقيقة والخطأ. إن حالة نيتشه مختلفة لأن الإنسان أسير خداعه الذاتي، إنه ضحية ذاته. ومن المحتمل أن هذا هو السبب الذي جعل نيتشه لايشير إلى مصطلح «التربية» في إطار مناقشته للفيلسوف والعبد. ويظهر أن مفهوم «التربية» هو المفهوم الوحيد الذي لايستعمله نيتشه في المعنى الثنائي الذي تمتلكه كل المفاهيم الأساسية في فلسفته : ليست هناك تربية في عالم الفلاسفة والعبيد، ولكن هناك فقط التناور والخداع.

II - زرادشت والمريد

يظهر من خلال المقابلة بين نقدي نيتشه للتربية أن كتاباته تتضمن رأيين متكاملين حول مفهوم التربية. والفرق بينهما لا يمس الجوهر بل المنظور : في

كتاباته المبكرة، يتناول نيتشه المربي ومريده؛ وفي كتاباته الأخيرة، يحلل العلاقة الجدلية الداخلية للعملية التربوية ذاتها. ففي الكتابات المبكرة "On the Future of Our Educational Institutions و"Shopenhauer as eductor"، صاغ نيتشه مفهوم التربية بعبارات متناقضة حيث يتميز المربي كفرد يمارس السلطة ويطلب الطاعة (المحاضرة الخامسة)، ولكنه هو الذي يحرر الإنسان. أما المريد فقد تم وصفه باعتباره مالكا لكينونة فريدة هو الوحيد القادر على كشفها "Thoughts out of season : Schopengauer as educator". لكن، من أجل هذا الهدف، يجب أن يكون المريد تابعا للمربي. فهذه التناقضات ظاهرية أكثر منها حقيقية : إنها تلقي بظلها على مفهوم نيتشه للتربية، الذي تم توضيحه بالكامل في«هكذا تكلم زرادشت»، الذي يعتبره نيتشه كتابا أساسيا.

يعلن زرادشت عن حافزه للتربية منذ مطلع الكتاب. ففي بداية سيرته يخاطب الشمس : «أيها النجم الكبير! كيف كانت ستكون عادتك، لو لم يكن لك أولئك الذين تسطع عليهم ! ... لاحظ! إنني ضجر من حكمتي كالنحلة التي جمعت كثيراً من العسل؛ أريد أياد ممتدة لأخذه. أريد أن أهبه وأوزعه » (Zarathustra's prologue, p. 1) . زرادشت في حاجة إلى الناس، مع أن أصل هذه الحاجة ليس الوازع الإنساني أو الغيري، وإنما الضرورة الباطنية. فتعلقه بالناس متأرجح أصلا :إنهم يجذبونه إليهم وينفرونه منهم. في مرحلة مامن الكتاب يصف زرادشت نفسه، في مشهد درامي، شخصا معلقا فوق هوة سحيقة، عيناه متجهتان إلى الأعلى ويداه تحاولان البحث عن سند في عمق الهوة. يتضمن هذا التعبير إرادة مزدوجة لزرادشت : «إن إرادتي تتشبث بالجنس البشري، لقد قيدت إليه نفسي بأغلال...كما أنني منجذب نحو الإنسان الأعلى» (Zara, of manly prudence). زرادشت في حاجة إلى الناس لأنهم يشكلون المادة الأولية التي تحجب صورة «الانسان الأعلى» الذي يكافح من أجله. وهذه المادة الخام مبغوضة من قبل زرادشت الذي يشبهها بالأحجار الصلبة الخشنة (Zara, On the blissful Island)، لكنه لايمكن أن يتخلى عن هذه المادة الأولية المشمئزة. إنه لايستطيع تقبل الناس على ماهم عليه، وبالتالي فإنه يغمض

عينيه لكي لايرى كينونتهم الحقيقية. من المفروض على زراشت أن يخفي عن نفسه حقيقة الحشد ويسلي نفسه بمعتقد وهمي حوله، وهكذا فإنه يرغب في أن يرى الناس مرتدين أقنعة. ولنفس السبب، لايستطيع زرادشت أن يظهر أمامهم على حقيقته، لذلك فهو أيضا يرتدي قناعاً : «وأنا نفسي سأجلس متنكراً بينكم حتى أتمكن من إساءة فهمكم وإساءة فهم ذاتي: وهذه فعلا آخر خديعة بشرية لي» (Zara,Of manly prudence). لزرادشت وازع قوي نحو التربية : عليه أن يجود على الآخرين بوفرته الروحية. إنه يقارن الفعل التربوي بالنحت على الحجر، ويشبه نفسه بالنحات الذي ينحت على الحجارة الشكل الذي يتصوره، « إن طموح إرادتي إلى الإيجاد يدفعني أبداً نحو الناس اندفاع المطرقة فوق الحجر: أيها الناس، إنني أرى صورة كامنة في الحجر، صورة تخيلاتي. أفيجدر أن تبقى ثاوية في أشد الصخور صلابة وقبحا» (Zara, On the blissful Islands)

التربية النيتشوية عملية عنيفة؛ لأن زرادشت يشتغل بدون رحمة؛ إنه مدفوع بإبداعيته كما أنه نذر نفسه للنموذج الذي خطه في ذهنه. وخلال قيامه بعمله، فإنه لايعبأ بالشظايا التي تتطاير من حوله وتساقط أرضا. إنه إذن يشخص صورة المربي العنيد، الذي يشكل تلميذه حسب منظوره. ينحت زرادشت الصخر ويهدمه ليترك الحرية للتمثال الذي سيخرج من الحجر. وبدون الهدم وبدون «القساوة» و الألم، يبقى «الإنسان الأعلى» محاطا، مسوراً بحجر بشع وقاس، «وهذه مطرقتي تهوي بقوة على سجن هذه الصورة (صورة الإنسان الأعلى)، ويتطاير الفتات رذاذا» (Ecce homo). يجب ألا يفهم هذا باعتباره «ضربا عشوائيا» وقساوة همجية، فهذا «الاندفاع القوي» للمطرقة هو خلق، و«خلق فني»، وهذا الهدم وهذه القساوة هما البصيرة الثاقبة، التي ترى أين الخطأ فترميه وتهدمه ليظهر الإنسان الأعلى. وتتم عملية رؤية الخطأ وضربه بزخم وحرارة واندفاع قاس دقيق ومرهف، إذ إن أي ضربة معاكسة قد ترمي بالحجر وبـ «الإنسان الأعلى» وتحيله حطاما. لاعجب في ذلك، فزرادشت لايستطيع

الظهور أمام تلاميذه على حقيقته، إنه في حاجة إلى قناع فاتن. في موضع آخر من الكتاب، يقارن زرادشت نفسه بالصياد الذي يستعمل الطعم للإغراء، «فأنا أرمي بشبكتي المذهبة في بحر الإنسان صائحا : انفتحي أيتها الأغوار البشرية. انفتحي واقذفي إلي بأسماكك اللامعة، فسوف أتمكن اليوم من اصطياد أكبر الأسماك البشرية بأحسن طعم. وما هذا الطعم إلا سعادتي نفسها، أبسطها في كل الأبعاد. وأنظر ما إذا كان عدد غفير من الأسماك البشرية يتعلم تذوق سعادتي، حتى إذا تغلغل طعمي في حناجرها اضطرت إلى الارتفاع نحو مستواي، وهكذا ترتقي أشد الأسماك تعلقا بالأغوار إلى الإقتراب من شر صياد يصطاد بني الإنسان. وما أنا، منذ نشأتي وفي أعماق روحي، إلا ذلك الصياد؛ فأنا الجاذب في اتجاهي، المزحزح الرافع، والمثقف المعلم. أنا من قال من قبل «صر من أنت ! » (Zara, The honey offering).

إن الخاصية الملفتة لهذا التصور هي أنه لايركز على المريد أو المجتمع أو الإرث الثقافي، ولكن على المربي. زرادشت محفز بإبداعيته الشديدة التي لاتقاوم، إنه فنان مبدع. لكن نزوعه الإبداعي لايدفعه إلا الحجر أو الرخام،بل نحو الإنسان. إذ يمثل الإنسان أكبر تحدّ له، لأنه هو المادة الأولية التي تستعصي على القولبة. وتصبح مواجهة الإنسان أكبر قضية في حياة زرادشت، لأن الإنسان هوسبيله الوحيد لاكتشاف كينونته الحقيقية والتعبير عنها.

إن حياة زرادشت هي تحقيق إرادة قوته التي تفصح عن نفسها باعتبارها عملية للتشريع والحكم، عملية لخلق القيم (Beyond good and evil, p. 211cf. Zara,of the tree on the mountainside). إنه نموذج الإنسان النبيل مبدع القيم وخالقها (Beyond good and evil, p. 260) الذي هو في صراع مستمر مع محيطه وذاته، والذي يطمح دوماً إلى التحكم في نفسه ومجاوزتها. وبعبارة أخرى ؛ إن زرادشت هو الفيلسوف، لكن ليس ذلك الفيلسوف الضعيف، الخبيث الماكر، المحترز، المشخص في صورة الباحث أو

الكاهن الزاهد ؛ إنه فيلسوف من نوع جديد (Byond good and evil, p. 42) «فيلسوف أصيل» (Byond good and evil, p. 221)؛ إنه نقيض لمثيله التقليدي الزائف ونفي له. لكن هذا الفيلسوف الأصيل هو أيضا محترف للتمثيل ومخادع ومضلل (Byond good and evil, p. 205). إنه يظهر أيضا مرتديا قناعا؛ فزرادشت يخون طلبته، ويخفي شخصيته الحقيقية ومصالحه الأنانية. يظهر إذن أن تربية نيتشه تتضمن كل خصائص الخداع التي تشكل الأوصاف المميزة للتربية الحديثة. إنها أساساً فن الخداع (Byond good and evil, p. 264)

لكن هذا التشابه ظاهري فقط. إذ تقدم التربية المؤسسية نفسها بوصفها أساس سعادة الانسان، في حين لا تعد تربية نيتشه بأي شيء من هذا القبيل. إنها تعلن صراحة عن كونها على ماهي عليه. وحسب نيتشه، التربية خداع ؛ إنها إجبار ومخاتله، وقوتها الدافعة هي إرادة قوة المربي، الذي يخلق مريديه من أجل أن يبني ذاته ويتمكن من تحقيقها. فالمربي الحقيقي لايكترث إذن باستقلال شخصية مريده. إنه لا ينجذب إلى المريدين أو إلى جمالهم الخفي أو مميزاتهم. المريد أو الطالب بالنسبة لنيتشه هو مجرد موضوع ينجذب إليه المربي نظراً للإمكانيات التي يفتحها أمامه. إن المربي لايفشل فقط في النظر إلى مريديه على حقيقتهم، بل إنه لايهتم بالنظر إليهم : إنه لايرتبط بذواتهم الحقيقية، بل بالصورة الوهمية التي يسبغها عليهم بوعي. لقد تصور نيتشه العملية التربوية فعلا إبداعياً يتمكن المربي من خلاله التعبير عن نفسه وتحقيق إمكاناته (Zara, On involuntary bliss) . ولهذا على المربى أن يلعب دور المغري.

لكن هذا ليس كل شيء. ففيلسوف النظام الجديد ليس ممثلا ومخادعا فحسب، إنه «يلقب بالمغري»، دور المغري (Beyond good and evil). والمقصود بالخداع والتناور الصريحين هو استفزاز الطالب ضد المربي، وتحفيزه على التمرد ضد هيمنة هذا الأخير. ونظراً لأن المريد يمثل المادة الخام التي لم تتم معالجتها بعد، ولأن عملية التكوين التربوية والقولبة ذاتها هي الدالة بالنسبة لزرادشت، فإنه

لايحترم الطالب المسالم الخنوع، ذلك أنه بقدر ما يشكل الطالب تحديا لزرادشت، يكون في نفس الآن مجرد صديق - خصم (Zara,Of the Friend). إن قمة العملية التربوية إذن هي تمرد المريد ضد المربي. يتوقع زرادشت من مريديه أن يتمردوا عليه، وعندما لايفعلون ذلك انطلاقا من ذواتهم، فإنه يحثهم على التمرد، وإن لم يفعلوا فإنه بكل بساطة يهجرهم، «إن المرء يكافئ المعلم بطريقة سيئة عندما يظل تلميذاً فحسب». يقول زرادشت لمريديه ناصحا إياهم : «اذهبوا بعيداً واحفظوا ذواتكم من زرادشت، وأكثر من ذلك : اخجلوا منه ! فمن الممكن أن يكون خادعاً لكم.

على من يطلب الحكمة ألا يتعلم محبة أعدائه فحسب، بل عليه أيضا أن يتعلم كيف يبغضهم. ولن يعترف التلميذ اعترافا تاما بفضل أستاذه إن هو بقي تلميذا له إلى الأبد : «لماذا لاتريدون تحطيم تاجي ؟ إنكم تحيطونني بالإجلال، ولكن ماهي الكارثة التي تتوقعون من إعراضكم عني ؟ إن في رفع الأنصاب لخطرا عليكم، فاحترسوا من أن يسقط عليكم التمثال المنصوب فيقضي عليكم. تقولون إنكم تؤمنون بزرداشت، ولكن أي أهمية لزرادشت ؟ وأي أهمية لكم ؟ فليس إيمانكم بي شيئا عظيما. لذا آمركم الآن أن تضيعوني لتجدوا أنفسكم، ولن أعود إليكم إلا بعد أن تكونوا قد جحدتموني جميعكم. والحق ياإخواتي، إنني في ذلك الحين، سأبحث عن خرافي الضالة بعين أخرى، فأبذل لكم حبا غير هذا الحب. سيأتي يوم تصيرون فيه أصحابا لي إذا ما وحد بينكم الأمل الواحد؛ عندئذ سأرغب في الإقامة بينكم» (Zara, Of the bestowing virtue) .

هذا التمرد مهم لزرادشت ومريده، إذ المريد بدوره مجبر على أن يتعلم كيف يتخذ مواقف لوحده من أجل اكتشاف ذاته. لهذا عليه أن يتمرد على المربي، ومن ثم يكمن جوهر التربية في التوتر الذي بواسطته يكتشف كل من المربي ومريده ذواتهم : زرادشت ومريدوه مرغمون على أن يصبحوا أصدقاء - خصوماً لبعضهم البعض. والصديق لدى نيتشه هو الذي يحملنا بأحلامه وأعماله

بعيداً عن ذواتنا، ويكون نجمة لنا، إذ كلما اتبع الصديق طريقه الخاص به، كلما استطاع أن يكون صديقا لنا. «إن المبدع ينشد رفاقا، لا جثثا ولاقطعانا ولامؤمنين، إنه ينشد رفاقا مبدعين، أولئك الذين يكتبون قيما جديدة على ألواح جديدة...

إن المبدع يطلب رفاقا له من بين مَنْ يعرفون شحذ مناجلهم. وسوف يدعوهم الناس هدّامين ومستهزئين بالخير والشر، غير أنهم يكونون هم الحاصدين والمحتفلين بالعيد» (Zara, Prologue).

تلفت عملية إعادة تقويم القيم وقلبها، التي عمل نيتشه على القيام بها، الانتباه أكثر في هذه اللحظة. فالتربية هي صراحة خدعة، ولكن ومع ذلك تجعل التمرد ممكنا. إذ يستطيع الفرد أن يتمرد على السلطة الظاهرية لزرادشت وليس ضد براعة الفيلسوف. يمثل زرادشت نقيضا للفيلسوف التقليدي. فهذا الأخير يعتقد في كذبه، إنه مريض هو ذاته ويسمم المريض من أجل أن يقوم بمهمته ويجعل التبعية دائمة، وبالتالي يفنى هو وأتباعه. إن الخداع الذي يمارسه زرادشت مفكر فيه، غايته التمرد؛ وبخلاف التربية المؤسسية فإن الوضعية التربوية النيتشوية عابرة، إذ تشكل مرحلة على طريق الكمال. التمرد إذن هو قمة العملية التربوية ونهايتها عند نيتشه. وعند هذه المرحلة ينفصل المربي والمريد عن بعضهما، ويبدأ كل واحد منهما في البحث عن ذاته. فالتمرد والتفرد هما الخاصيتان المميزتان للحرية الحقيقية.

صحيح أن مفهوم الحرية يلخص التناقض بين نيتشه والتربية التقليدية. فالفيلسوف التقليدي يفترض تحرير الإنسان. والمفارقة أن هذه الحرية معيارية، إنها حرية الإنسان الذي نذر نفسه لمعانقة القيم الكونية Universal، فيتعزز اندماجه مع نظرائه عوض تدعيم فردانيته. إن مايراه التفكير التقليدي تحقيقا لذاتية الإنسان وحريته، هو في نظر نيتشه تحقيق لذاتية العبد ودوام الاسترقاق. فالحرية التي يعد بها نيتشه هي الحرية الحقيقية الخالصة للإنسان الذي يخلق قيما خاصة به. ومفهوم الحرية في التربية عند نيتشه جديد كليا. إنها

الحرية الإيجابية لتحقيق الإنسان لكينونته الأصيلة. وعلى كل حال، إنها لا تنطوي على موقف فوضوي أوعدمي، إنها قبول قوانين ضابطة ومسؤولية شخصية (Zara, of the way of the creator) . إن الإنسان لايكون حراً فقط من شيء ما (من قيد مثلا)، بل كذلك لأجل شيء ما. الحرية هي نوع من تشييد الحياة نحو الأعلى؛ إنها نظر يفتح آفاقا؛ إنها فعل بناء بأعلى مايكون. فليس الإنسان إلا كائنا وجب عليه أن يتفوق على ذات (Zara, of joys and passions) .

والحياة هي إرادة القوة التي تنتصر دائما على ذاتها.«لقد أفضت الحياة إلي بسرّها قائلة : إنه محتم علي دائما أن أنتصر على ذاتي. والحقيقة أنكم تسمون هذا إرادة تناسل أو دافعا نحو غاية، نحو شيء أعلى، وأبعد، وأكثر تنوعاً. ولكن كل هذا شيء واحد وسرّ واحد. وإني أفضل الفناء على إنكار هذه الوحدة. والحق أنكم حيث تشاهدون ذبول أوراق النباتات وتساقطها، هنالك تشاهدون تضحية الحياة بنفسها من أجل القوة . ذلك أنه محتم علي أن أكون نضالا وصيرورة وغاية ومعارضة للغايات. وياحسرتاه، فالانسان الذي يدرك حقيقة إرادتي يعرف الطرق الملتوية التي عليه أن يسلكها. وأيا كان الشيء الذي أخلقه، ومهما يكن حبي له كبيرا، فسرعان ما أنقلب ضده وضد حبي له، ذلك ما تبتغيه إرادتي . (Zara, on self-overcoming)

إن الكائن كينونة وسيرورة، إنه يخلق ويهدم، وهو لايكون ذلك مظهريا بل عمقا. « لقد أقام الناس الخير والشر، فابتدعوهما وما اكتشفوهما، ولم ينزلا عليهم وحياً من السماء إن الإنسان وحده هو الذي وضع القيم في الأشياء ليحافظ على ذاته، وهو الذي خلق معنى الأشياء، وأوجد لها معانيها الانسانية ! ولذلك فهو يسمي نفسه «الإنسان»، أي خالق القيم. أن تُقَيِّمَ يعني أن تخلق، فاستمعوا إلى ما أقول أيها الخالقون! [...] إن تغير القيم يعني تغير الخالق، ولابد لكل خالق من أن يهدم دائما، (Zara, One thousand and one goals) . ولكن من سلك هذا الطريق يجد نفسه في دوامة مثقلا بالواجبات التي لا يمكنه أن

يتخلص منها (Beyond good and evil, p. 226) . فالحرية هنا هي حرية الإنسان النبيل الذي لايفكر أبداً في الحط من قيمة مهامه، بتحويلها إلى مهام مبتذلة يقوم بها الجميع. إنه ذلك الإنسان الذي يرفض التخلي عن مسؤولياته أو إشراك الآخرين فيها، والذي يأخذ بعين الاعتبار امتيازاته وممارستها ضمن واجباته (Beyond good and evil, p. 272). كما أنه الانسان الذي لايلقي بإرادته وبرغبته الحقيقية عرض الحائط، ليصير شخصا مثل جميع الناس؛ إنه يخلق ذاته وإرادته ورغبته، ويقبل بالمصير الذي توصله إليه، وكذا بنمط الحياة الذي تفرضه عليه رغبته. ويخلق بذلك مبادئه متخطيا الجميع، متخطيا هذا الكسل الذي بسببه نفعل مثل جميع الناس.

بما أن الحرية تحقيق للذات وتحقق لها، فإن نيتشه لم يقم سوى بالإشارة إلى الاتجاه الذي يجب أن يذهب فيه المريد من أجل أن يحرر نفسه ويصبح سيد ذاته. ويساعد زرادشت مريديه على نزع الغلالة الخارجية للتربية التقليدية والمجتمع الانساني، كما يساعدهم على الخروج من المرحلة العدمية والانفلات منها، لكنه لايريهم الطريق. فنيتشه لايدعي خلق الإنسان الحر، ولكنه يساعده فقط على تحرير نفسه؛ كما أنه لايمنح هذه الحرية لأنها بالتعريف شيء ينجزه الإنسان بمفرده. وفي هذه اللحظة، ليس هناك أي مجال للإرشاد والتعليمات. هذه هي نهاية الرحلة ولكنها لاتصل إلى الـ «هناك». ويتضمن مفهوم التربية عند نيتشه مظاهر التوجيه الخارجي والتربية الذاتية، وبهذه الطريقة يتم تجاوز المفارقات التي ميزت مفهوم نيتشه للتربية في كتاباته الأولى. وهكذا فإن إعادة تقييم القيم التربوية عند نيتشه قد بدأت عند أول انطلاقة له في مجال الفلسفة.

إن أكبر عقبة تواجه كل تصور تربوي قائم على الرفض الكامل للتربية المؤسسية هي أن النقد الجذري للنظام الاجتماعي والتربوي السائد يحصر النقد في حلقة مفرغة، مما يجعل تطوير أي بديل مستحيلا. والمثال النموذجي لهذا التصور هو كتاب «الجمهورية» لأفلاطون. فالخروج من دائرة الأخطار التي يوجد

فيها سجناء الكهف شيء ممكن بفضل ما سماه أفلاطون «العناية الإلهية»(493 a).
ويُعتبر معجزة ظهور الفيلسوف «الذي تخلص من قيوده والمجبر على النهوض فجأة» (515 c) . وتكون التربية الأفلاطونية ذاتها ممكنة فقط بفضل حدث، رائع وغير محتمل، تتطابق من خلاله الحكمة الفلسفية مع السلطة السياسية لكي تصبح الدولة المثالية حقيقية. لذا فإن مفهوم التربية الأفلاطوني منذ بدايته طوباوي. وقد يتوقع المرء أن يكون هذا أيضا قدر مفهوم نيتشه للتربية، إذ لسنا بالنسبة لنيتشه سوى تلك النفوس الحديثة المغزوة «ببراءتنا المتأصلة في أكاذيبنا الأخلاقية».

من هو إذن هذا الفيلسوف الأصيل الجديد الذي سيحررنا من »أكاذيبنا المطبقة» ؟ أليس ظهوره معجزة ؟ أليس مفهوم التربية عند نيتشه طوباوياً ؟

ينحرف نيتشه جذريا، في واقع الأمر، عن الفكر التقليدي الطوباوي، إنه لايضع جنبا إلى جنب نظامين جامدين للحقيقة الفعلية والرؤية الخيالية، بل إنه يقدم نظاما ديناميا سمته الأساس التغير المستمر. إن سجناء الكهف عند افلاطون يعيشون في عالم جذاب ومبيد، لكنه يخضع لقانون يضمن استمرارية وجوده الهامد. وعالم نيتشه محكوم بشرعية جدلية تجعله في تغير مستمر. والتكييف الإيديولوجي لايخلق حلقة مفرغة ميؤوس من اختراقها، بل إنه محكوم بمبدأ جدلي يقلص خدعة كل من الفيلسوف والعبد إلى عدم، وهكذا يفقد التكييف جداوه. وتراكم السم واستفحال المرض والتخريب الذاتي يهدم في النهاية الآلية المعقدة. والنتيجة الحتمية لهذه العملية هي تنامي النزعة العدمية. يقول نيتشه في تصدير كتابه «إرادة القوة» : إني أروي (...) تاريخ القرنين المقبلين. إني أصف ماهو آت، ذلك الذي لن يأتي أبداً بشكل مختلف : حلول النزعة العدمية. يمكن لهذا التاريخ أن يروى الآن، ومن أجل الضرورة ذاتها، فإنه يشتغل هنا (Will to power, Preface) .

يظهر أن حلول العدمية يهدد الثقافة الأوربية وينبئ بكارثة، لكن وبطريقة مفارقة فإن العكس هو الصحيح. «النزعة العدمية تمثل مرحلة انتقالية مرضية»

(Will to power, p. 13)، إذ يرى نيتشه أنها ستتحدى إرادة القوة المقموعة لدى الإنسان، وتحثه على أن يتمرد ضد التقليد وتشجعه على تحقيق ذاته. إن ظهور الفيلسوف الجديد الحق ليس معجزة فحسب، بل هو ضرورة ونتيجة حتمية لجدلية الحياة. وبالإضافة إلى ذلك، يوجد الفيلسوف الجديد بيننا الآن ونسمع صوته. إنه ليس سوى صوت نيتشه ذاته الذي يعلن عن ظهور الإنسان الأعلى الذي سيحمل الحرية إلى هذا العالم. وانطلاقا من وجهة نظر نيتشه، فإن فلسفته ليست فقط غير طوباوية، بل إنها حقيقة فعالة. وكل ما يجب أن نفعله هو أن نفتح آذاننا ونصغي إليه. يقول هيدجر : «إن نيتشه جعل العدمية خلفه وتحته وخارج نفسه، وإذا فكر في العدمية، فذلك ليقلصها. ففي «هكذا تكلم زرادشت» نجد الراعي القابع تحت شجرة وهو يصارع أفعى سوداء دخلت في بلعومه، ويصرخ فيه زرادشت أن يعض هذه الأفعى السوداء، رمز العدمية، من رأسها، والتي ما أن يعضها الراعي حتى ينتصب واقفا. والصراع بين الأفعى والراعي هو الذي يعانيه زرادشت مع العدمية للتغلب عليها (Heidegger, Nietzsche I).

III - فلسفة التربية الحديثة ونيتشه

إن مفهوم نيتشه للتربية أصيل وجديد كليا في تاريخ الفكر التربوي، إنه أيضا جريء جداً ويعرض مفهوما متميزاً للفردانية التي ليست لافوضوية ولاعدمية. لكن على الانسان أن يؤدي ثمنا باهظا من أجل هذه الفردانية الجذرية التي تجعله في عزلة قصوى. ونظراً لأن نيتشه يقدمها كعزلة الصفوة، فإنها تظل مشكلة. صحيح أن «الإنسان الأعلى» يمتلك إحساسا عميقا بالمسؤولية وأنه يخلق القيم، لكن هذه القيم ذات طابع شخصي بحث، وبالتالي فإنها لاتسهم في نسج التواصل الإنساني، بل إنها تنذر الإنسان لعزلة حقيقية، إذ التواصل والتفاعل عند نيتشه مرحلتان انتقاليتان، يتعين على الانسان الأعلى اجتيازهما. وفي نهاية طريقه، يكون الإنسان الأعلى لا اجتماعيا Asocial، بل إنه في مرحلته الحاسمة

يكون ضد اجتماعي Antisocial ؛ إنه لا يعيد فقط تقييم مفهوم الحرية، بل أيضا مفهومي المساواة والإخاء. إن إعادة تقييم قيم الديمقراطية والمجتمع تبلغ في النهاية النفي الكلي للمجتمع الديمقراطي. فنيتشه يقدم حججا على أن التربية التقليدية تدحض ذاتها. والسؤال الحتمي الذي يطرح نفسه هو : ألا يدحض مفهوم نيتشه للتربية ذاته فيؤول في نهاية الأمر إلى عدم ؟

لقد كان نيتشه واعيا بهذه المسألة. وما الإنسان العادي بالنسبة إليه إلا كائن يجب تجاوزه والتفوق عليه، «إنني أبشركم بالإنسان الأعلى.فالإنسان كائن يجب أن تنتصروا عليه. فماذا فعلتم لكي تنتصروا عليه ؟ (Zara, Prologue). وعلى ذلك يرتبط مفهوم الإنسان الأعلى ارتباطا وثيقا بمفهوم «الانتصار». فالإنسان كائن يجب أن يُنتصر عليه، والإنسان الذي ينتصر على ذاته يصبح إنسانا أعلى. ونظراً لأن كل كائن حي يريد أن ينتصر على ذاته وأن ينتصر على الآخرين، فإن الحياة تعبر عن نفسها من خلال الصراع، «إن الحياة تنشد من يقاومها». ونظراً لأن كل مقاومة إعاقة، وكل إعاقة تسبب ألما، فإن الألم يعد لحظة ضرورية لكل نشاط حيوي. «يعد عدم الرضى دافعا عظيما للحياة»، و «تنشد إرادة القوة الألم في شكل مقاومة، وتوجد في قلب كل حياة عضوية إرادة المعاناة»، و «حيثما تظهر الحياة، تظهر بوصفها ألما وتناقضا»، ولابد أن ندرك أن «الحياة عذاب». وإذن فإرادة القوة، أي الحياة، والألم، لاينفصلان، وكلما اشتد الألم ارتفعت قيمة الحياة (يسرى ابراهيم، 1990).

إن أهم شيء عند الإنسان هو أنه «جسر وليس هدفا»، إنه «حبل يربط بين الحيوان والإنسان الأعلى، حبل فوق هوة سحيقة» (Zara, Prologue). «إن في العبور للجهة المقابلة مخاطرة، وفي البقاء وسط الطريق خطراً، وفي الالتفات إلى الوراء، وفي كل تردد وفي كل توقف خطراً في خطر (Zarathustura). لكن عظمة الانسان تعرضه لخطرين : الأول، هو أن الجسرَ سيقوده إلى الخراب؛ والثاني، هو أنه من الممكن أن يفقد توازنه ويسقط في الهوة. فالجسر الذي يقوده

إلى الخراب هو رمز للتأويل الخاطئ لدرس نيتشه مما يمكن أن يكون كارثيا عليه وعلى أتباعه (Zara, The child with the mirror). والثاني أكثر خطورة لأنه متأصل في صميم مفهوم التربية لدى نيتشه.

يصور تمهيد زراد شت « بهلوانا بدأ ألعابه واندفع من نافذة وأخذ يمشي على حبل يربط بين برجين، وتحت الحبل ساحة تعج بالمتفرجين. ولما وصل إلى منتصف الطريق، انفتحت النافذة من جديد واندفع منها شيطان في صورة مهرج، وسار خلف البهلوان صارخا : إلى الأمام أيها الاعرج إلى الأمام أيها الخامل، أيها اللص ذو الوجه الشاحب ! اذهب لكي لاتهرش كعبيك نعلي، ماذا تفعل بين هذين البرجين ؟ إنك تستحق أن تودع داخل البرج سجينا. انتبه ! إنك تسد الطريق في وجه من هو أفضل منك.

وكلما تقدم الشيطان خطوة قال كلمة حتى لحق بالبهلوان، عند ذلك وقع الحادث الذي كمّ الأفواه وأدهش الأبصار، إذا صرخ الشيطان صرخة مدوية وقفز فوق الحاجز القائم في سبيله. ولما تأكد البهلوان من هزيمته، أخذه الدوار وزاغت قدمه عن الحبل فرمى عصا التوازن من يديه وتهاوى على الأرض وتهشمت أطرافه، ولكنه لم يمت، ومرت لحظات ولما استرد وعيه رأى زرادشت جاثيا بالقرب منه، فقال له : ماذا تفعل هنا ؟ كنت أعرف أن الشيطان سيوقع بي يوما، وهو بالفعل يجرني الآن إلى جحيمه، أتريد أن تمنعه ؟ فقال زرادشت : وشرفي ياصديقي، إن ما تتحدث عنه لاوجود له؛ ليس هناك من شيطان ولا من جحيم. إن روحك ستفنى أسرع من جسدك. فلا تخش بعد الآن شيئا.

رفع الرجل بصره متشككا وقال : إذا كان ماتقوله صحيحا فمعنى هذا أنني لن أفقد شيئا بفقداني للحياة. فلست إلا حيوانا علموه الرقص بضربه. فقال زرادشت : ليس الأمر كما تقول، إنك اتخذت المخاطرة مهنة. وليس في ذلك مايشين. أما الآ فمهنتك هي أن تفنى، ومن أن أجل هذا سأدفنك بيدي. ولم يضف البهلوان شيئاً، بل مديده باحثا عن يد زرادشت ليصافحه دالا له على شكره.

قام زرادشت، وحمل الجثة على كاهله ومشى. ولكنه ما أن قطع مائة خطوة حتى لحق به مهرج البرج فقال له : ارحل عن هذه المدينة يازرادشت، فإن مبغضيك فيها كثيرون. هنا يكرهك أهل الصلاح والعدل، ويصفونك بالعدو... ويرون فيك خطراً على عامة الناس، وكان من حظك أن هزأ الحشد بك وكنت مسخرة، وكان من حظك أيضا أن انضممت إلى هذا الكلب الميت. وهكذا فإن إسفافك هو الذي ضمن خلاصك هذه المرة. ولكنك لن تسلم في المرة المقبلة. فاذهب من هذه المدينة وإلا قفزت فوقك غداً، حيا فوق ميت» (Zara, Prologue)

يفسر خطاب الشيطان هذا الدلالة الأخلاقية لهذه الحكاية، فزرادشت يشبه راقصا على الحبل، والخطر المحدق به ليس مرده لكره الناس له، وإنما لانهياره الذاتي (Zara, Prologue) . وبعبارة أخرى، فإغراء نيتشه المتأصل في تعليمه عظيم، لكن الخطر يحدق بمن سيخضع لهالته. وهذه الفكرة بالضبط هي التي حركت نيتشه عندما تحدث عن «فلاسفة المستقبل» الذين قد يحق لهم - وقد يكون هذا خطأ - أن يسموا بالمغرين. وهذه التسمية في النهاية هي مجرد إغراء، وإذا شئتم إغراء تاما (Beyond good and evil, p . 42) .

وبما أنه من النادر أن تتم الإشارة إلى نيتشه في الكتب التي تتناول تاريخ الفكر التربوي، فهذا يؤكد عدم خضوع فلسفة التربية الحديثة لإغراء نيتشه. إذ يندرج مفهومه للتربية ضمن نقده للتربية المؤسسية. مما يشكل تهديداً صريحا لأسس التربية المؤسسية. فنقد نيتشه يهدم التربية الحديثة برمتها، ومفهومه الجديد للتربية يجعل أية محاولة جديدة في هذا الاتجاه، عاجزة عن تسويغ التربية. إن تأكيد نيتشه أن التربية خدعة، و وكل معانيها : الحافز الأناني، وضرورة ترك الإنسان يكتشف ذاته ويحققها لوحده، وهدم التواصل، والتمرد كهدف نهائي، كل هذه الأفكار تسحب البساط من تحت قدمي أي مرب.

وفي نفس الوقت، فإن التردد في الرقي إلى مستوى فكر نيتشه التربوي هو في ذاته مظهر لافتراضاتنا المسبقة. إن فلسفة التربية الحالية بتجاهلها لنيتشه تؤكد،

انطلاقا من وجهة نظره، أن نبوءته حول حلول العدمية وعواقبها الحتمية لم تتحقق وأن إرادة قوة المربي الحديث الضعيفة لازالت قوية بما فيه الكفاية لمساعدته على الصمود في وجوده الجامد. هذا المربي الذي يتأرجح بين مفهومي التربية التقليدي والجذري، ومن الممكن أن ينتمي إلى حشود العبيد أو إلى الإنسان الأعلى العدمي. كما أنه من الصعب أن نقول من منهما يخصه نيتشه بكراهيته أكثر. والفكر التربوي لنيتشه، منظوراً إليه من هذه الزاوية، يشكل اليوم تحديا كما كان قبل مائة سنة خلت. ومن جهة أخرى، فعلى كل من يحاول اليوم إعادة تقييم الفكر التربوي لنيتشه، أن يعلم أن مفهومه للتربية لايقدم نفسه كحل ولكن كمشكل Problem .

يعطي نيتشه للإنسان حرية الاختيار في أن يستمر عبداً أو يحاول أن يصبح إنسانا أعلى، لكن أياً من الاختيارين لايعطيه فرصة حقيقية لأنهما يعنيان الخراب. وبعبارة أخرى فإن نيتشه يتركنا نختار بين جنة خيالية وجحيم لاخيالي. فحكاية نيتشه التي تشبه زرادشت براقص على الحبل والذي بينما هو يمشي فوق حبل رقيق إذا بفجوة سحيقة تنفتح تحته والشيطان يرقص وراءه، هذه الحكاية إذن ليست قابلة للتطبيق على نيتشه ذاته، بل على كل واحد منا. وحتى أولئك الذين لايرغبون في الاعتراف بنيتشه المربي، فإنهم لم يعودوا قادرين على تجاهل أطروحته الأساسية : إن «التربية» و «الثقافة» في عصرنا هذا هما أساسا خدعة. والمسألة هي ماذا نفضل : خداع الذات أم خداع الوعي ؟ في كلتا الحالتين نجد أنفسنا في مصيدة، والانفلات منها يقتضي قرارا وجوديا، قرارا شخصيا وذاتيا صرفا. وهنا بالذات، تكمن رسالة نيتشه التربوية.

المصادر والمراجع

1 - Allison David; The New Nietzsche, M I T Press, 1990

2 - Heidegger Martin, Nietzsche I et II, traduit l'Allemand par Pierre Klossowski; Gallimard; 1971.

3 - Nietzsche, F, On the Future of Our Educational Institutions, J. M. Kennedy (trans), NY., Russell a Russell, 1964.

4 - Nietzsche, F, Schopenhauer as Educator, A. Collins (trans), Ny. Russell a Russell, 1964.

5 - Nietzsche, F, Thus Spoke Zarathustra, W. Kaufmann (trans), New york, Pen guin Books, 1978.

6 - Nietzsche, F, Beyond Good and Evil, W. Kaufmann (Trans), NY. Machmillan Library 1968.

7 - Nietzsche, F., On the Genealogy of Morals and Ecce Homo, W. Kaufmann et al (trans), Random house, NY., 1967.

8 - Nietzsche, F., The WILL TO POWER,W Kaufmann (trans), NY. , Random House1968.

9 - Plato, The Republic, NY. , Random House.

10 - نيتشه فريد ريك، هكذا تكلم زرادشت، ترجمة ف. فارس، بيرروت، لبنان

11 - يسري ابراهيم، نيتشه عدو المسيح، سينا للنشر، القاهرة، 1990.



العلاقات التربوية عند تولستوي

الكاتب والتعليم

إن الكتاب والفنانين أساتذة لأنهم يحاولون إقناع قرائهم بأفكارهم من خلال أعمالهم. لكن هناك عدة أسباب تجعلنا لانقتنع بهذا الحكم عندما نسمع به لأول وهلة، ذلك أننا نجد أنفسنا محاصرين بالأسئلة التالية : كيف يمكن تعميم هذا الكلام على الموسيقى ؟ ألا يقتصر عمل الفنانين على نقل ما يشاهدونه فقط ؟ ألايصنعون مجرد أشكال مزخرفة ؟ أليس مفروضا في الروائي أن يقول الحقيقة مباشرة مفضلا ذلك على الإقناع ؟ أليست الدعاية مفسدة لأي فن تغزوه ؟...

هناك أجوبة على هذه الاعتراضات وغيرها وكمثال على ذلك، فالموسيقى تروق العواطف والإحساسات وتغريها، كما أنها تستطيع أن تقوي أو تضعف مراقبتنا لها، وتحكمنا فيها؛ والرسامون لاينقلون مشاهداتهم، وإنما ينتقون عناصر أعمالهم بحذر شديد، وهذه العناصر التي يختارونها تحمل معنى يكون في بعض الأحيان أكثر قوة عندما يتخذ طابعاً لاعقلانيا.وأغلب الروائيين يدعون دائما أنهم يقولون الحقيقة، لكنها حقيقة من بين ملايين الحقائق الممكنة. وهكذا فالحقيقة عندما تقال بكيفية قوية وشيقة، تكتسب مقدرة خاصة على الإقناع، أما الدعاية فإنها لاتفسد الفن بالضرورة وإلا فإن كل البنايات الجميلة وكتدرائيات العصور الوسطى، ابتداء من حجمها وشكلها حتى الصور الملونة على نوافذها، ستكون فنا رديئا، ونفس الشيء سيقال عن كوميديا دانتي، والحرب والسلام لتولستوي،

والسمفونية التاسعة لبتهوفن، وعن كل الانجازات العظيمة التي أنجزها الخيال الإنساني(Highet, 1985, p. 242 - 246) .

كل فنان يعرف في دواخله أنه يقول شيئا للجمهور. ولكنه لايريد فقط أن يقوله بكيفية جيدة، بل إنه يأمل أن يقول شيئا لم يقله أحد من قبل، ويأمل أن يستمع الجمهور إليه وأن يفهمه في حينه، وفي أسوأ الحالات بعد موته. وهكذا يريد أن يعلم الناس شيئا، ويريد أن يتعلموا منه.

تتحدث الكتب عن الناس، وهؤلاء يتصرفون في عالم أخلاقي. وعندما نقرأ الكتب، نسمع أصوات الأبطال ونرى أعمالهم، ووراء هذه الأصوات والأعمال نسمع صوت المؤلف ذاته، متضمنا الإشادة بهذا العمل، وساخراً من ذاك، غاضا الطرف عن عاقبة وخيمة هنا، ومقحما وصفا مفصلا هناك. وتنضاف إلى هذا مجموعة من أحكام القيمة حول الحياة، يرغب الكاتب في أن نتقبلها.فأي مؤلف سمع قارئا يشيد بمؤلفه الأخير قائلا :«لقد كتب بطريقة جميلة، رغم أن مضمونة الفكري بسيط ...»، سيعاني من جروح داخلية بليغة، لأن هذا يعني أن أحكامه حول الحياة مرفوضة، وأن لاشيء تمت الإشادة به. ومع أن هناك مؤلفين لايقبلون بهذا، فإنهم لايقولون بأنهم لايسعون إلى إقناعنا. وكذلك فإنهم لن يقولوا بأنهم يعلّموننا، بل يقولون : «إننا نحاول أن نصوغ الحقيقة كما نراها»، وعندما نسألهم : «لماذا ؟»، ينفرون من الجواب البيِّن الواضح الذي هو «تبليغ وجهة نظرنا حول الحقيقة للآخرين»، وهذا يعني «تعليمهم مانعتقده». إن كل الكتب تتضمن إقناعا، ، وكل الكتب تبلغ مجموعة من أحكام القيمة حول الحياة، وكلها تحاول أن تعلم. والفروقات هي بين تلك التي تعلم جيداً، وتلك التي تعلم بشكل ردىء، بين تلك التي تعلم أشياء قيمة، وتلك التي تعلم أشياء مبتذلة أو رديئة. فالنقد يتناول هذه الفروقات الأساس، التي لايجب إغفالها. والأسلوب والأحكام.... المضمنة في الكتاب هي الدرس الذي يعلمه، وهذا الدرس هو أحد المقاييس التي يعتمد عليها في الحكم على الكتاب.

تولستوي والعلاقات التربوية

لم يكن تولستوي Tolstoi متخصصا في البيداغوجيا، لكنه كان منشغلا بالأسئلة التربوية ومولعاً بها خلال حياته كلها. لقد كانت تصوراته التربوية متأثرة، وبشكل قوي، بفكر روسو، لكن. وعلى العكس من هذا الأخير، فإن تولستوي لم يبدأ بعرض مذهبه التربوي، بل اهتم أولا بمجال الإنجازات التربوية العملية. ففي سنة 1859، أنشأ من ماله الخاص مدرسة Iasnaia Poliana التي أغلقتها الدولة سنة 1861، كما أن أسفاره إلى أوروبا جعلته يصدم بأنظمتها التربوية إلى حد أنه نفر منها، وجعل من نفسه داعية إلى تربية تتسم بأكبر قدر ممكن من الحرية. وبعد فشل جريدته الحاملة لاسم مدرسته، انهمك كلية، وحتى سنة 1870 في كتابة « الحرب والسلام»، وبعد ذلك عاد ثانية إلى الاهتمام بالأطفال، وفي سنة 1872 كتب كتابا مدرسيا أوليا، ثم كتب كتبه المشهورة في مجال القراءة (Mialaret, 1981, p. 126) .

لقد قادت تولستوي إلى إنشاء مدرسة Iasnaia Poliana فكرة نبيلة هي انتشال فلاحي قريته من العبودية وتثقيفهم، وتحرير نفوسهم من الجهل. إن تولستوي يعتقد، مثل روسو، في الطهارة الفطرية للطفل. وإن احترامه الأساس للحرية ناجم عن شعوره بأن تأثير الراشد على الطفل غير مشروع، وذلك لأن الخطيئة أفسدت الراشد. وكذلك فإن تنظيم مدرسة Iasnaia Poliana هو الآخر قائم على مبدأ « البيداغوجيا العفوية» والاحترام المطلق لحرية الطفل وطبيعته. وينتج عن هذا المبدأ في المجال العقلي، التطور الطبيعي لملكات الطفل، خصوصاً قدرته على الملاحظة. فالتلاميذ يأتون إلى المدرسة متى يشاؤون ويغادرون الفصل، أو يمددون فترة العمل حسب اهتمامهم، وحسب المتعة التي يجدونها في العمل الذي يقومون به. وعندما يأتون إلى الفصل يختارون المكان الذي يلائمهم ويشتركون في التعليم الذي اختاروه بأنفسهم. وهكذا فتكوين مجموعات الأطفال ليس ناتجا عن قرار المدرس، وإنما هو ناتج عن تذوق الطفل للدراسة

وقدرته على انجاز هذا العمل أوذاك. فليس هناك أي ضغط يلزم التلميذ بعدم التحرك والمكوث في المكان الذي هو فيه. وفي نفس الوقت، فإنه من المنطقي جداً أن لايقبل من أحد الإساءة إلى عمل ومتعة غيره : فالأطفال يعرفون متى يمكنهم الدفاع عن راحتهم وهدوئهم، كما يعرفون كيفية الحفاظ على النظام الضروري.

التعليم، بحصر المعنى، يحترم حرية حركة فكر الطفل. فالطفل يلاحظ، ويأتي بنتيجة تجاربه التي يعبر عنها ببساطة، بحيث يمكنه أن يكشف للمدرس اليقظ المتبصر عن أذواقه، ومؤهلاته واهتماماته. وهكذا يمكنه أن يوجه ويقود كل التعليم الذي يعطي له. ومن هنا نجد أن الحكايات والقصص والأساطير تحتل مكانا أساساً في المواد المدرسة. وعندما تَمَّ إدخال التاريخ الوطني، استقبل من طرف الأطفال بحماس كبير، مما جعل Tolstoi يقلق من ذلك لاحقا، وعبر عن إدانته المطلقة لتدريس التاريخ في الابتدائي. ولقد تم تدريس الجغرافية،لكن بطريقة حية وميدانية، كما نادى بذلك روسو. فانطلاقا من المدرسة والقرية، يكتشف التلميذ، من خلال التوسع المتنامي لأفقه، منطقته وإقليمه، واللأقاليم المجاورة لإقليمه، كما يكتشف روسيا واللأمم الأخرى. وتجدر الإشارة إلى أن الأطفال كانوا يمارسون الكتابة في Iasnaia Poliana، الشيء الذي أعطى للمربين مؤشرات غنية عن طبيعة التلاميذ، وأذواقهم وفكرهم، إذ كان يتم اختيار الموضوع من طرف التلاميذ أنفسهم أو يتم اقتراحه من قبل المدرسة، وذلك حسب رغبتهم. وكل الأعمال التي يتم تحريرها تتم قراءتها جماعيا، وتقوم من طرف المجموعة التي تكتسب شيئا فشيئا معنى النقد وتنوعه. أما القراءة فقد تمت ممارستها في إطار روح ليبرالية جدا بحيث لم يتم اقتراح مختارات من النصوص على التلاميذ، بل إن هؤلاء هم الذين يحددون هذه المختارات. لقد كانت الطرائق المستعملة لإنجاز هذا البرنامج الدراسي محترمة لحرية التلميذ، الذي يتكلم متى شاء، وعندما يكون لديه ما يريد قوله. إذ لم يكن أبداً خاضعاً لنظام يرغمه على

الإجابة عن أسئلة معينة، فليست هناك امتحانات ولاجوائز ولاعقوبات، لقد كان تولستوي يعتبر كل هذه الإجراءات اعتداءات على حرية التلميذ واهتماماته ورغباته.

إن ما أنجزه تولستوي في هذه التجربة الأصيلة لـ Iasnaia Poliana ، هو تربية خالية من السلطة والإكراه، إذ المدرس يخضع تلقائياً لأذواق التلميذ وحاجاته. ولهذا من العبث أن يمارس عليه أقل قدر من الإكراه. فالتلميذ هو المرشد الوحيد للمربي الذي يكون همه الوحيد إثارة اهتمام التلاميذ دون ممارسة أية قيادة أو توجيه عليهم؛ والتربية الخلقية تتم بواسطة المجتمع التلاميذي الصغير، وكذا بواسطة إشعاع القدوة، وهذا ما يضمر أن المدرس لايمكن أن يربي تلميذا إلا إذا قام هو نفسه بتربية ذاته. لقد كون تولستوي فكرة سامية عن الوظيفة التعليمية، حيث ذهب إلى أن «المقياس الوحيد للتربية هو الحرية، وطريقتها الوحيدة هي التجربة». وأضاف إلى ذلك قائلا : «إن المدرس الذي يحب عمله وتلامذته في آن، هو المدرس المثالي؛ ويجب أن يكون التعليم رسالة مجانية» (الأعمال الكاملة).

لقد ذهب تولستوي بعيداً في تأكيده القيم التي تتوفر عليها الطفولة بذاتها. «ففي كل القرون وفي كل الشعوب، يعتبر الطفل رمزاً للبراءة والطهارة والخير والحقيقة والجمال. يولد الإنسان كاملاً : إنها الكلمة العظيمة، التي نطق بها روسو، والتي تظل واقعية وثابتة كالصخرة. فمثالنا هو خلفنا وليس أمامنا. التربية تفسد الإنسان عوض إصلاحه، ومن المحال إذن أن أرغب في تثقيف وتربية الطفل، لأنه أقرب مني إلى المثال المنسجم والحقيقي؛ كما أنه أقرب مني كذلك إلى الجميل والخيّر الذي أدعي بكبرياء تطويره وتنميته في اتجاهه» (الأعمال الكاملة).

وهكذا نادى تولستوي بإقامة علاقة بين المدرس والتلميذ، خالية من أي أثر للتحكم والإكراه. ففي مدرسته تمت الممارسة الصارمة للمبدإ القائل، إنه يتم تعلم الحرية من خلال التمتع بها وممارستها.

لقد حاول تولستوي تصحيح ماسماه «بالانحرافات السلطوية» لفلاسفة الأنوار مطالبا بعلاقة متنامية بين المدرس والتلميذ، وغير مكتف باعتبار هذه العلاقة لامتماثلة نتيجة للمعرفة التي يمتلكها المدرس، ولكن أيضا مضمنا إياها الصداقة والعاطفة. وفي نفس الآن، أثار تولستوي الانتباه إلى أهمية البعد الجماعي للفعل التربوي، مذكراً بالتأثير الذي يمارسه الأقران ذاتهم في تربية التلميذ. وهذا الأمر نفسه هو مادعا إليه فيما بعد باولو فرايري Paulo Freire، والذي ستكون له نتائج إيجابية جداً في إعادة بناء التعليم.

وأخيراً، فقد نادى تولستوي Tolstoi بمنح الطفل مكانة متميزة، كما دعا إلى عدم التعامل معه كراشد غير مكتمل، يتحكم في سلوكه ذلك الإنسان الذي سيصيره في سن الرشد، وذلك بدون أن تؤخذ بعين الاعتبار كينونته واهتمامه وإمكاناته الذاتية. وكما نادى بذلك ديوي Dewey فيما بعد، لتوجيه التربية، لايجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، عالم الراشد فقط، إذ ليس الهدف هو الذي يحدد الفعل التربوي، بل السيرورة Processus ذاتها (Dewey, 1966) .

ومع ذلك نلاحظ أن هناك مبالغة في موقف تولستوي، يجب أن نأخذها هنا بعين الاعتبار حتى نتمكن من تطوير تأملنا في العلاقة اللامتماثلة بين المدرس والتلميذ إنه من الأكيد، وكما سبق توضيحه في الفقرة السابقة، أن من الضروري أن ندمج في التعليم كل ما أدخله تولستوي في التربية، إذا أردنا أن نتجنب الانحراف السلطوي الذي يسقط على فكر التلاميذ كل تأثير عالم الراشدين. لكنه من الأكيد كذلك أن التطبيق البيداغوجي لما قاله تولستوي يتجاوز، وبشكل كبير، عالم التثقيف كما يجب القيام به في إطار التعليم الرسمي. إن هذه الممارسة البيداغوجية التي نادى بها تولستوي تمتد إلى التربية في معناها الواسع، أي باعتبارها سيرورة للتكوين المستمر الذي لايهم التلاميذ فقط، ولكنه يهم الراشدين أيضا، حيث يقتضي الأمر أن لاأحد يربي أحدا؛ فالكائنات البشرية تتربى ضمن المجموعة. وإذا أردنا أن نتقدم في التأمل، ونتجاوز مواقف تولستوي،

بدون أن نفقد أي شيء مما قاله، يمكننا أن نستثمر بعض أفكار ليڤيناس Emmanuel Levinas وگادامير Gadamer من أجل إعادة بناء تحريري لللامساواة القائمة بين التلاميذ والمدرسين.

3 - ليڤيناس Levinas و مفهوما الاعتراف والعناية

يعتبر ليڤيناس أن الاعتراف من جانب التلميذ والعناية والاهتمام من جانب المدرس، هو لامساواة من نوع مختلف عن تلك التي اقترحها هيجل في جدل السيد والعبد. إنها بالضبط تلك القدرة على الاعتراف باللامساواة من جانب التلميذ، وهي مايسمح له، بعد التفكير، بإقامة مساواة في علاقته بالمدرس، ويتجنب الإحساس بتفوق وسمو هذا الأخير كتفوق قمعي وسلطوي. إنه يرى في المدرس، كما يرى الأطفال في آبائهم، ليس فقط الصديق ولكن من هو أكبر وأكثر معرفة. وتصبح العلاقة مع السلطة محرّرة، ويرجع الفضل في ذلك إلى هذا الإعتراف، لأنه بهذه الطريقة فقط، يتمكن التلميذ من إدماج اللامساواة كعنصر ضروري لنموه الخاص. يجب أن يكون الاعتراف بالسلطة من قبل التلميذ مصحوبا بالعناية من قبل المدرس. وأيضا فاللامساواة الجلية الصريحة والتي بدونها لايمكن أن نربي، تصبح مساواة عميقة في الوقت الذي تقود فيه عناية المدرس واهتمامه إلى أن يعترف بأن التلميذ غيرية، أي أنه ذلك الآخر الذي لايمكننا أن نخدعه، كما أنه لايمكننا في نهاية المطاف النفاذ إليه أو مراقبته أو الإمساك به. وكما أشار إلى ذلك ليڤيناس، فإن نظرة الآخر إلينا تحولنا مباشرة إلى رهينة، فذلك الذي أواجهه باستمرار، أكون مديناله. وهذه هي نقطة انطلاق جذر الموقف الأخلاقي لدى ليڤيناس.

وبدون التخلي عن اللامساواة وعن السلطة التي تصاحبها، فإن المدرس يكف عن أن يرى في الطفل كائنا غير ناضج أو غير مكتمل يجب عليه فقط أن يذوب في قالب المقاييس التي يفرضها المجتمع القائم. إذا حافظنا على اللامساواة بدون أن نكملها بالاعتراف والاهتمام والعناية. فإننا سنسقط في تعليم سلطوي.

لقد نادى تولستوي، وعن اقتناع، بالعناية والإهتمام بالطفل، ولكن بدون التركيز بما فيه الكفاية على الاعتراف، ولهذا فإن العلاقة البيداغوجية تنتهي إلى علاقة صداقة، وهذا ما يشكل ثغرة في تصوره التربوي.

4- كادامير ومفهوما الاعتراف والمعرفة

لقد ذهب كادامير Gadamer في نفس الاتجاه الذي ذهب فيه ليفيناس Levinas وفكك التعارض المغلوط الذي يمكن أن يوجد بين ممارسة السلطة والاستقلال الذاتي المعقلن.

وبدون أن يعتبر كادامير العقلنة مقياسا وحيداً لتمجيد هذا الاستقلال الذاتي، الذي يقع الخلط بينه وبين الاستقلال المطلق، فإنه يرى أن أساس السلطة كامن في كل الأحوال في فعل الاعتراف والمعرفة l'acte de reconnaissance et connaissance. فيجب على التلميذ أن يعترف بتفوق المدرس عليه، فيما يتعلق بالحكم والأفق، واعترافه هذا، ليس فعل خضوع أعمى، وغير معقلن، لكنه ممارسة مسؤولة لعقله الخاص. إن تاريخنا المنجز وظروفنا تمنعنا من نكران ثقل التقليد والسلطة، الذي ينجم عنه ما يمكن أن نسميه ظهور أعراض المرض الديكارتي : أي الرغبة الطفلية في الانطلاق من الصفر. فكما لايمكن للنبات أن ينمو إلا بغرس جذوره في التراب، الذي هو معطى مسبق له، فإنه لا يمكن للتلميذ أن يكبر إلا باعتماده على سلطة ودودة، يعترف بها هو ذاته عقليا ووجدانيا.

إذا قبلنا وجهة النظر هذه، فمن الممكن أن نمارس وننجز شيئا مما سماه فرايري Freire «المربي المتعهد» لسيرورة الوعي. أو شخصية « الطيار المتعقل» « Pilote réfléchi » التي تكلم عنها إليوت Eliot. ولكن أساسا، يمكننا القيام بإعادة بناء سيرورة تربوية أصلية داخل الفصول المدرسية.

المراجـع

- Dewey, J. Democracy and education. New York: The Free Press, Macmillan publishing Co., Inc., 1966.
- Highet, G. The Art Of Theaching. London : Mathuen a Co., Ltd , 1985.
- Levinas, E. Le Temps et l'autre. Quadrige / PUF, 1983
- Levinas, E . La Tréve. Grasset, 1989.
- Levinas, E . Entre-nous, essai sur le penser-à- l'autre. Paris : Grasset, 1991.
- Mialaret; G. , et al. Histoire mondiale de l'éducation. T. 3., P. U. F., 1981.
- Tolstoi , L. Œuvres completes. Tome XIII, Editions Stock, Paris.

ميشيل فوكو :
ما حقيقة التربية ؟

إن أكبر صعوبة واجهت البنيوية هي أن طروحاتها تتضمن حججا تفند ذاتها. فقد اتخذ البنيويون اللسنيات نموذجا وحاولوا أن يطوروا قواعد لتفسير أشكال االأعمال الأدبية ومعانيها، لكن فوكو Foucault ودريدا Derrida وآخرين بحثوا في الطريقة التي جعلت هذا المشروع يتعرض للتفنيد من خلال اشتغالات النصوص ذاتها (Jonathan Culler, 1984. p. 22) . وإذا كانت المعرفة النسقية ممكنة بالنسبة للبنيويين، فلأنها مبنية على معان ثابتة. والطريق الواحد لإقرار معنى في نص أو خطاب ما هو اللجوء إلى فكرة متعالية Transcendant، تشرق فوق الخطاب أو النص. هذا النوع من الأفكار أو المفاهيم هو معنى دلالي متعال. وتستمد كلمات النص معانيها من خلال هذه الفكرة الأساسية.

ويتساءل تحليل فوكو حول المدلولات المتعالية : من أين جاءت ؟ وكيف تم إنتاجها ؟ ولماذا نشأت ؟ وكيف تتم عادة إنتاجها ؟ ولماذا تتوفر على سلطة ؟ وماذا تؤكد ؟...

يعتبر فوكو نفسه مؤرخا لأنساق الأفكار، وينفصل فكره عن الثنائيات التي تخبط فيها العقل لإقرار المتجانس وإبعاد اللامتجانس، وإقرار السوي وإقصاء الشاذ ؛ مما أوجد مجالات السلطة بوصفها أداة للحجز والإيواء كالمدرسة والمعمل ومأوى العجزة والمجانين... لقد درس فوكو الممارسات التاريخية التي جعلت إنتاج الممارسات الخطابية المتخصصة ممكنا. كما أنه أظهر أن المؤسسات الاجتماعية والسياسية وأنماط الخطاب تتبادل الإنتاج وإعادته فيما بينها : «إن

الممارسات الخطابية ليست فقط طرقا لإنتاج الخطاب، بل إنها متضمنة في العمليات التقنية، وفي المؤسسات ونماذج الأشكال البيداغوجية التي تفرضها وتدعمها في آن واحد» (Foucault, 1980b, p. 200) . وهكذا يربط فوكو الوجود بالسلطة.

لقد انتقد فوكو حصر رغبات الفرد الفكرية الحياتية والوجدانية... في قنوات مضبوطة... وهاجم أساليب قولبة الرغبات الطبيعية للإنسان وإخضاعها لمتطلبات السوق والربح، وتعرية الفرد ومحاصرته عاريا في كينونته الحميمة.

لقد اهتم فوكو بالإنتاج السياسي للحقيقة : كيف تتشكل الخطابات؟ وكيف تشكل الخطابات المؤسسات ؟ وكيف تنتج المؤسسات الخطابات وتضبطها ؟ إنه يحاول تفسير كيف انتهت النصوص إلى ما هي عليه، إن فوكو لم يفسرها أو يؤولها، ولم يقل ماتعنيه حقيقة، بل انكب على دراسة علاقات العبارات واستراتيجياتها من حيث هي كذلك، واهتم بطريقة أدائها وأشكال تمظهرها وتمفصلاتها وتموضعها، فبنى من ذلك كله مفهومه الخاص والمتميز للسلطة. فما معنى خطاب العقلنة، والمراقبة ... ؟ وماذا تعني تقنيات التدريس والعلاج ... المسبوقة باللغة إن لم تكن علاقات سلطوية ؟

يتميز « الاقتصاد السياسي» للحقيقة لدى فوكو بخمس خصائص :

1 - ترتكز « الحقيقة» على شكل القول العلمي وعلى المؤسسات التي تنتجه.

2 - تخضع لتحفيز اقتصادي وسياسي دائم. 3 - يتم توزيع الحقيقة واستهلاكها بشكل واسع وبطرق مختلفة (أجهزة التعليم والإعلام...) 4 - تنتج الحقيقة ويتم تداولها بواسطة الأجهزة السياسية أو الاقتصادية... 5 - الحقيقة موضوع رهان ومواجهات اجتماعيته وسياسية.

وهكذا أثبت فوكو أن مايقال باسم الحقيقة هو مجرد بناء مثالي، فللممارسات الخطابية قاعدة مادية، حيث لايمكن فصلها عن ظرفيتها التاريخية.

الممارسات الخطابية «هي جسد من قواعد تاريخية مجهولة، ولكنها محددة دائما في الزمان والمكان، تضع شروط اشتغال وظيفة القول ضمن ظروف اجتماعية واقتصادية وجغرافية أو لسانية معينة» (Foucault; 1972, p, 117) إن قواعد الخطاب مجهولة لأن مؤلفها غير معروف وبدايتها غير محددة (Saïd, 1985). والحقيقة لم تعد مجردة كما ترى فلسفة التاريخ الهيجلية التي تقرر انتصار المعنى والعقل. بل إن للحقيقة وجها آخر يتمثل في كونها عنفا حسب فوكو.

إن قراءة الخطاب هي قراءة لما هو مستتر. ولايوجد المستتر خارج فضائه، بل إنه محايث له. ومادام الأمر كذلك، فقد انحصرت معالجة فوكو للخطاب وتشخيصه له داخل المنطوقات بعيدا عن الذات، سواء كانت متعالية أو تاريخية، واكتشف فوكو أن الخطاب ينفي، وينظم، ويقصي، ويراقب، ويمنح، وينتج، ويعيد الإنتاج، وبذلك تعتبر الممارسة الخطابية ممارسة سلطوية.

يتكلم المربون بصفتهم مربين بعد الحصول على على الكفاءة في خطاباتهم المهنية. وبعد الحصول على الشهادة، يسمح للفرد أن يتكلم باسم السلطة حول التربية، بل يطلب منه ذلك، ويتلقى عنه تعويضا. ومع ذلك فليست لهذا النوع من المتكلمين القدرة على الوصول إلى أصول الخطابات. وبعبارات فوكو إنهم متكلمون مجهولون. إن الأفراد من وجهة نظر فوكو ليسوا هم الذين يؤلفون العبارات، بل إن العبارات هي التي تصنع الأفراد (Shapiro, 1981, p. 141)

إن دلالات هذه الحجة بالنسبة للتربية الحديثة مثيرة ودرامية فالمربون المحترفرن يعتقدون أنهم يتحكمون فيما يقولونه وما يفعلونه وأن الممارسات الخطابية التي يقومون بها ترتكز أساسا على عبارات حقيقية. لكن إذا كانت الحقيقة خطابية وكانت الخطابات قائمة في التاريخ، فلا يمكن قول الحقيقة في غياب السلطة. الحقيقة هي مجموع الإجراءات المنظمة لإنتاج العبارات وتشريعها وتوزيعها. فهي نتاج إلزامات عدة في هذا العالم. إن لكل نظام تاريخي للسلطة حقائقه.

والحقيقة مرتبطة دائريا بأجهزة سلطة تنتجها وتحميها، لكنها تتولد عنها، ولكل مجتمع سياسة عامة للمعرفة، أي أنواع من الخطابات التي يقبلها ويوظفها ويتداولها بوصفها حقيقة. ويتوفر كل مجتمع على حوافز وآليات لتمييز الخطابات الصائبة من الخاطئة والتحقق من الفصل بينها ، كما يوجد التقنيات والإجراءات المعترف بها للحصول على الحقيقة، ويخلق الوسائل التي يعاقب بها كل من يخرج عن الحقيقة، ويحدد وضعيات وصفات لأولئك الذين يستطيعون إصدار قول ماباعتباره حقيقة (Foucault 1980 a, p. 131) .

إن الخطابات المهيمنة في فترة تاريخية محددة وفي بقعة جغرافية معينة هي التي تحدد مايجب اعتباره حقيقة أو ماهو مهم وملائم، وما ينبغي قوله، وما يتعين أن يبقى طي الكتمان. تنتج السلطة الخطابات وتحكمها. فلا يمكن فصل معنى الإشارات وأنظمتها عن إنتاجها وإعادة إنتاجها. ومن الممكن أن تكون العلاقة بين الكلمة والتعريف أو المفهوم اعتباطيته كما يفترض البنيويون، لكن هذه الأوضاع الاعتباطية هي نتاجات التاريخ والثقافة والسياسة والاقتصاد واللغة. وتجعل التنشئة الاجتماعية الأفراد مرتبطين بمؤسسات وعمليات اجتماعية واسعة النطاق، وتساعد هذه الآلية على تشكيل كيفية تفكيرنا في ذواتنا وأفعالنا. فالأساتذة المتدربون، على سبيل المثال، يريدون أن يصبحوا أساتذة جيدين. وأن يصير الواحد منهم أستاذا جيداً يعني عندهم اكتساب المهارات الضرورية لضبط الفصل ومراقبته، وتخطيط الدروس وتقييم التعلم وإعطاء التغذية الراجعة الملائمة وعقد اجتماعات مع الآباء؛ إنهم يرغبرن في أن يصيروا «أساتذة جيدين» في زمانهم ومكانهم، فالأساتذة الجيدون يرغبون في السيطرة على الممارسات الخطابية في ميدان التدريس.

إن المربي مرتبط بالوظائف العامة لجهاز الحقيقة في مجتمعه. ويستند إلى خصوصية موقعه الاجتماعي، وظروف حياته وعمله.

وتشتغل السلطة بطريقة مرئية حينا وخفية حينا آخر، وذلك من خلال التوقعات والرغبات؛ إنها تشتغل بخفاء من خلال الطريقة التي يفكر بها الأفراد

(الأساتذة، الإداريون...) في ذواتهم وأفعالهم. ونظرا لما تفرضه الحياة المهنية اليومية من إكراهات، فالأساتذة يتكيفون مع المتطلبات التنظيمية للتعاقد، وكذا مع متطلبات الخطاب المهني، وتوقعات زملائهم في الوظيفة، والتوقعات الرسمية وغير الرسمية من عملهم. فالسلطة تساعد على تشكيل الإحساسات والمعتقدات الشخصية وذاتيات الأفراد، وغالبا ماتكون السلطة فعالة ومؤثرة عندما تشتغل كرغبة، لأن الرغبة كثيرا ما تجعل آثار السلطة غير مرئية.

وحسب تحليل فوكو، فالممارسات الخطابية واللاخطابية (1) للمدرسة، وبرنامج تكوين الأساتذة، والشروط الضرورية لكفاءة الأساتذة، وإجراءات تبني الكتاب المدرسي، كلها تخلق اللاتماثلات وتعيد خلق ، حيث إن الأفراد يرغبون في أن يصيروا أحسن ما يمكن أن يكونوا عليه كأساتذة وإداريين أو مرشدين أو مشرفين تربويين؛ فالسلطة تخبرهم وتعلمهم وتشكلهم. والنتيجة هي أنهم عندما ينهمكون عن قصد في سلوك ذي معنى، يصبحون مجرد مواضيع للعمليات والمؤسسات الاجتماعية. لقد درس فوكو الإنتاج السياسي للحقيقة وأظهر أنه يتم إنتاجها من قبل أفراد مسلوبين وبارعين في الممارسات الخطابية واللاخطابية لزمانهم، أولئك الذين يشاركون في خطابات مجهولة الأصول والمؤلفين، ولايملكون عليها إلا سيطرة محدودة.

وينبغي أن يفهم من ذلك أن التربية، كممارسة للسلطة، تصبح جهازاً لصناعة الأفراد الذين يقفون ضد أنفسهم. إنها تستهدف الفرد وتحرمه من القدرات الهائلة التي يتوفر عليها، فهي تروضه بواسطة علوم ابتكرت لتطارد قوة الحياة فيه، كما أنها تسجنه في نظام خطابي مؤسساتي، فتحيله إلى جسد منتج ومستعبد. وتمارس التربية – السلطة هيمنة مباشرة على الفرد، وتكرهه على القيام بأعمال، وتجبره على ممارسة الطقوس... ولن يصبح الفرد قوة نافعة إلا إذا كان فرداً منتجا ومستعبداً في آن واحد (foucault, 1975, 30- 31). وهكذا يصبح الفرد بؤرة تلتقي عندها علاقات القوى، والاستراتيجيات، والرهانات...، ولن تصبح له قضايا تخصه كذات، بل يبقى رهين الممارسة السلطوية.

ويرفض فوكو اللاتاريخانية والحياد السياسي للبنيوية ويعتبر إمكانية وجود قوانين موضوعية بعيدا عن التاريخ أمراً مستحيلاً. وتنتج العلاقات بين عناصر بنية أو إشاراتها عن ترتيبات السلطة التي تسبق الكلام والحقيقة. وهكذا يشترك تحليل فوكو في النزعة اللاإنسانية للبنيوية لأن الأشخاص هم نتاجات وليسوا في مركز البنيات الاجتماعية واعتباراً لهذا التحليل، تكمن فرادة سؤال فوكو في : كيف يستطيع الأفراد اكتساب التحكم في خطاباتهم وممارساتهم عوض أن تكون هذه الأخيرة متحكمة فيهم ؟ (Foucault, 1973) .

ليست هناك - حسب فوكو - صفات جاهزة لتزويد الفرد بتقنيات تمكنه من استعمال قدراته التي يتوفر عليها، بل يصبح الاعتناء بالذات ضرورة. لكن قد تظهر علاقة الفرد بذاته في بدايتها كحركة خلاص نحو الداخل، إلا أنها سرعان ماترتد نحو الخارج وتتورط من جديد في حلقة صراع السلطة - المعرفة. وما ينبغي التأكيد عليه هو أن الغاية هي تحقيق الفرد لبناء الذات،، وليس التطابق معها. إذ لايمكن للذات أن تنبني إلا في ممارسة أنماط الحياة الخاصة بها، وعدم الاكتفاء بما تحقق والسعي نحو تحقيق مالم يتحقق بعد فالاعتناء بالذات انفتاح على إمكانية الاكتساب والخلق والتغيير. والذات قابلة دائما للبناء والتكوين من خلال سلسلة من النشاطات والتوجيه الحر. فتغدو عملية تكوينها مصدر نشوة حقيقية ومتعة متجددة من خلال ممارسة فن الحياة. فالإبداع إذن إمكانية في متناول كل فرد إذا أتقن معرفة كيفية صنع حياته، كمدخل إلى فن الحياة المتحرر من هيمنة نظام المعايير، والقادر على مجاوزة الميتافيزيقا.

الهوامش

(1) الممارسات اللاخطابية هي السياق التاريخي للخطاب. ويعرفها فوكو بأنها حقل مؤسساتي ومجموعة من أحداث وممارسات وقرارات سياسية، وتسلسل سياقات اقتصادية حيث تظهر تغيرات اقتصادية وتقنيات مساعدة، واحتياجات إلى اليد العاملة (Foucault, 1972)

المراجـع

1 - Culler, Jonathan. On Deconstruction : Theory and Criticism After Structuralism. Ithaca, NY : Cornell University Press, 1984.

2 - Foucault, Michel. The Archelogy of Knowledge. New York : Harper Coloph on Books, 1972.

3 - Foucault, M. "Hisory, Discourse, and Discontinuity." Salmagundi, No. 20 (Summer - Fall 1973), 225 - 48.

4 - Foucault, M. Surveiller et Punir : Naissance de la Prison.Paris, Gallimard, 1975.

5 - Foucault; M. Power / Konwledge.New York : Pantheon Books, 1980 a.

6 - Foucault, M. Language Counter - Memory, Practice. Ithaca, NY : Cornell University Press, 1980 b

7 - Foucault ; M. Volonté du Savoir . Paris, Callimard, 1980 c

8 - Said, Edward. Beginings : Intention and Method. NY : Basic Books, 1985.

9 - Shapiro, Michael. Language and Political Understanding. New Haven, C T :Yale University Press, 1982.

10 - عبد السلام بنعبد العالي. أسس الفكر الفلسفي المعاصر : مجاوزة الميتافيزيقا، دار توبقال 1991.

دريدا والتفكيك

لقد ركز دريدا Derrida على النص المكتوب. إنه يعترض على الادعاء البنيوي بأن المعنى يتحدد في النص بالاحتكام إلى مدلول متعال، أو أن هذا المعنى يختزل إلى تمايزات أو تقابلات ثنائية. يرى دريدا أن المعنى ليس قاراً ؛ لأنه رهين لعبة المرجعيات بين الكلمات والتعاريف، حيث تبدو النصوص في ظاهرها مستقرة، لكنها في الواقع لا تتوفر على أي مركز أو مدلول متعال أو معنى دلالي متعال.

يقدم دريدا حجتين مستفزتين هما أن المعاني مشتتة في كل مكان من النص، كما أنها مؤجلة في الزمان. وإذا كانت المعاني كذلك، فإن بنيات المعنى ليست سوى أوهام. وفق هذه الرؤية، تجعل المعاني المشتتة الافتراضات البنيوية تدحض ذاتها. وبعبارات بنيوية تتحدد القيمة اللسنية للكلمة باختلافها مع كلمات أخرى وعلاقاتها بها. مثلا يمكن أن نعطي لكلمة «أنجز» التعريف التالي : «وصل إلى خاتمة موفقة»، أي : «أكمل». ومن الطبيعي أن يتساءل الفرد عن التعريفات المرتبطة بـ «خاتمة» و «أكمل» تُعرَّف كلمة «خاتمة» بأنها «حكم عقلي، أو بأنها النتيجة الضرورية لاقتراحين أو أكثر تم اتخاذهما كمقدمتين» وتُعرَّف «أكمل» بـ «التنفيذ الكلي، أي : أتم وحقق (في الزمان والمكان)»، فيتحول التعريف إلى سلسلة من الكلمات، كل واحدة لها تعريفها، وتحيل الواحدة على الأخرى، وتمتد سلسلة العلاقات إلى ما لانهاية.

إن تأجيل المعنى وثيق الصلة جداً بتشتته. ويمكن إعطاء مثال للمعاني المشتتة بإرجاع معنى كلمة ما إلى تعريفها، الذي هو بدوره يتكون من كلمات

لها تعريفاتها، والتي تتكون كذلك من كلمات، وهكذا دواليك. وإذا أخذنا بعين الاعتبار المدة الزمنية التي يتطلبها إنهاء هذه العملية، فإن معنى «الإنجاز» لن يتم تقريره إلا إذا تحددت معاني «موفق»، «خاتمة» و «أكمل»؛ فتحديد معنى «الإنجاز» إذن، يتم تأجيله إلى وقت لاحق. لكن متى يتم تقرير معنى «الانجاز» ؟ إنه مؤجل باستمرار إلى المستقبل. وتعقُّب المعنى عملية لانهاية لها، أذ المعنى لايعثر عليه، بل إننا كلما بذلنا مجهوداً لاستقصائه بدا لنا ذلك، وكأنه السبيل إلى ضياعه. ونتيجة لذلك، فإننا دائما في انتظار تعريفات نهائية. وإذا كنا دائما في انتظار معان نهائية، فإن فكرة البنيوية حول المعاني القارة والنهائية ليست مقبولة أو معقولة.

ويمكن البرهنة على هذا بسهولة بالكيفية التي تشتغل بها الممارسات الخطابية؛ فمثلا؛ غالبا ما يتم تحديد «المواطن الصالح» هدفا لإصلاح التعليم، ويشتغل هذا الهدف مدلولا متعاليا، رغم أن هناك شكا حول معناه. لكن، إذا تم تكوين «المواطن الصالح» كيف يمكن الاعتراف به، في غياب توفر سرد واصف metanarrative ؟ إن الاتفاق الجماعي حول معنى «المواطن الصالح» يكون انتقاليا. وعندما يكون هناك اتفاق، فإنه غالبا مايلاحظ فقط بين أعضاء جماعات متجانسة وصغيرة متكونة من مربين أو أشخاص عاديين. لنفترض أن هناك جماعة من المصلحين التربويين، تحاول وضع أسس برنامج لتكوين «المواطن الصالح»، فطرح أحد الأفراد عليهم السؤال التالي : من هو «المواطن الصالح» ؟ فأجابه أحد المصلحين قائلا : «المواطن الصالح هو شخص يستحق اهتمامنا جميعا، ويجب أن نعمل على إخراجه إلى الوجود، فما فكرتك أنت عنه ؟». ليس هذا الجواب استراتيجية فعالة لإقناع الخصوم، إذ يستلزم التوضيح توضيحا آخر ويولده. ويتأجل إذن معنى «المواطن الصالح»، في الوقت الذي تكون فيه الإمكانات معبأة والاجتماعات منعقدة من أجل الاصلاح التربوي. وفي مرحلة من المراحل، ولسبب ما، نجد أنفسنا مقتنعين بالتوقف عن البحث والاكتفاء بالمعنى المتواضع

عليه، والذي يصلح بالتأكيد منطلقا لبحث لاحق. فتحديد متى تبنى الاتفاقات، ومتى يتم تفكيك المعاني، هو اختيار براجماتي.

كيف يمكن لمعنى كلمة ما، أن يكون ثابتا، إذا كان يحيل على تعريف مكون من كلمات، تحيل على تعاريف متعددة، تتكون بدورها من كلمات متعددة، وهكذا. من أين نبدأ ؟ وأين ستنتهي هذه المتوالية ؟ وما الذي يوقف هذا الجري وراء أصول ومراكز اللغة والخطاب ؟ إذا استعملنا قاموسا فإننا سنميل إلى التوقف بعد حصولنا على تعريف أو تعريفين، لأن هناك حدوداً عملية ومواضعات مرغوب فيها، إضافة إلى حاجتنا إلى الصرامة، وإلى إنهاء هذه المتوالية، ولو بشكل مؤقت.

كل هذه العناصر محددة جزئيا بالممارسات الخطابية المهيمنة التي تكبح بحثنا عن المعاني. فالبنية والصرامة والمحافظة على النظام المتعهد بها من قبل البنيوية كلها خادعة. والاتفاق حول أسس معينة، هو عملية براجماتية. إن الكتاب يختارون التأكيد على بعض الأفكار بلاغيا أو منطقيا، والقراء يختارون التوقف عن تفكيك النص في لحظات معينة.

إن المعاني مشتتة انطلاقا من الكلمة إلى التعريف، ثم نحو تعاريف لكلمات التعريفات وهكذا. ويهدم تشتت المعاني هذا، المفهوم البنيوي للإشارة لدى سوسير Ferdinand de Saussure. والقراءة هي جزئيا تعقب لآثار المعنى في النص ونتيجة لتشتت المعاني في النص، فالمقولات المقترحة للتضمين inclusion أو الإقصاء exclusion تتفكك وتنحل. يقول دريدا : «لقد حاولت أن أرتب منهجيا وبدقة نقداً تفكيكيا ضد سلطة المعنى كمدلول متعال» (Derrida, 1981, p. 49)

فالمدلولات المتعالية تمثل تعهدات نظام إشاري، والنقد التفكيكي يعرض هذه التعهدات، وخلال هذه العملية يظهر كيف أن منطق نص يربك ذاته ويناقضها. يقول إيجلتون Eaglton : «ينظر، في بعض الأحيان، إلى هذه المعاني (المدلولات المتعالية) باعتبارها أصلا لكل المعاني، أي النبع الذي تخرج منه، لكن هذه[...]

.طريقة غريبة في التفكير، لأنه من أجل أن يكون هذا المعنى ممكنا دائما، يجب أن تكون هناك إشارات أخرى موجودة مسبقا» (Eagleton, 1983, p . 131).

ورغم أن المدلول المتعالي خادع، فإن عدم إمكانية قيام فروع المعرفة والمهن، بما في ذلك الخطابات التربوية بدون اليقينيات العابرة التي تقدمها، أمر فيه جدال.

وإنه لأمر وجيه أن نتساءل : هل يمنح التفكيك وعدا بأساس متين لممارسة النقد ؟ الجواب، ببساطة، هو النفي. يقول دريدا : «إنني لأومن أنه في يوم ما، سيكون من الممكن، وببساطة، الانفلات من الميتافريقا»(Derrida, 1981,p. 17). فالمدلول المتعالي هو تعهد ميتافزيقي. وهذا يعني أنه تعهد لايقتضي تبريراً عقليا. وعمليا. إننا دائما رهائن لعبة الإشارات وآثار المعنى، والمعاني المشتتة في اللغة والمؤجلة في الزمان. وإنكار المركز الثابت في النص يقوض المعنى البنيوي للمعنى، وهذا ما أدى إلى بزوغ المصطلح «ما بعد بنيوي» «Poststructural»

وإذ ا كان فوكو Foucault قد برهن على أن الخطابات ليست أبداً مستقلة عن التاريخ والسلطة والمصالح، فإن دريدا يظهر أن النصوص ليست في الغالب ما تدعي أنها تكون. وغالبا ما لا يساند منطق هذه النصوص بلاغتها. وكنموذج مختصر لهذا الطرح، تسوق النصوص والخطابات إدعاءات «جوهرية»، حيث يمكن أن تدعي أنها توفر وسائل لتخطيط المنهاج الدراسي School Curriculum (Tyler, 1949) ، وتساعد على اختيار الأهداف التربوية وتنظيمها (Bloom et al, 1956)، أو تقدم طرائق لدراسة المنهاج الدراسي وتحسينه (Schwab, 1983)؛ إنها مجرد ادعاءات بلاغية، إنها تؤكد :«سأقول لك كيف تفعل كذا». وهذه النظرة نابعة من وهم امتلاك العالم، حيث يتوهم الإنسان القبض على الأشياء.

إن الإنسان عندما يتمثل الأشياء ويسميها، يعتقد أنه يسيطر عليها، لكنه لايمتلك بالفعل إلا تمثلاته ومفاهيمه، ولايعبر إلا عن رغباته وأهوائه. وإذا كانت النصوص والخطابات ليست مجرد تأكيدات سجالية، فإن لها بنية منطقية سواء

كانت صادقة أم كانت تفتقر إلى ذلك. ويؤكد دريدا أن هناك نصوصاعديدة تسوق ادعاءات بلاغية لايساندها منطق حججها. وهذا أمر يعود إلى خصائص اللغة والكتابة، وليس مشكلة محصورة في نصوص أو خطابات خاصة.

تتميز علاقة البلاغة بالمنطق بالاختلاف والتناقض وتبادل أسباب التقوية والإضعاف، أو تظل غامضة إزاء ادعاءات بعضها البعض. ويزودنا هذا برؤية عميقة لمفعولات السلطة والإيديولوجيا فيما نقول وما نفعل. ويصف إيجلتون Eagleton التفكيك بقوله : «يدرك التفكيك أن التقابلات الثنائية، التي تميل البنيوية الكلاسيكية إلى الاشغال بها، هي المنظور الذي تعتمده الإيديولوجيات النموذجية. وترغب الإيديولوجيات في رسم حدود صارمة بين ما هو مقبول وماهو غير مقبول، وبين الذات واللاذات، والحقيقة والخطأ، والمعنى واللامعنى، بين العقل والجنون، والمركزي والهاشمي، والسطح والعمق (Eagleton, 1983, p.133) . والحياد السياسي للتحليلات أو الاقتراحات البنيوية خادع، لأنه مهما كان المدلول المتعالي، فإنه يحمل معه مصالح وتعهدات. إنه لايمكن تأسيس نص على شيء ثابت وبعيد عنه.

وبما أن المعاني مشتتة في النصوص والخطابات ومؤجلة في الزمان، تتراجع التمايزات والتقابلات التي تُنَظَّم بها البنيات، وتنهار؛ بل غالبا ما تظهر تابعة لبعضها البعض، نتيجة لتوالي الترابط بين المعاني. وبما أن المعاني تابعة لبعضها البعض في هذا التشتت النصي واللسني، فالتمايزات البنيوية ملتبسة وغير واضحة، وذلك في انتظار أن يتم تفكيكها بشكل صريح. ويرى فوكو ودريدا أن ما تَعِدُ به النصوص والممارسات الخطابية هو في الغالب شيء آخر مغاير لما تنقله.

يأخذ دريدا، بعين الاعتبار، مجازية الدلالة واستعارية المعاني والطابع السيميائي للفكر، ويفسر كيف يتشتت المعنى وتتعدد الدلالة. وهدف دريدا هو «تحرير النص»، وهذا يعني أنه يجب تحرير النص من المعنى الرسمي المفرد الذي يمكن أن يُعْطَى له من قبل الثقافة المهيمنة أو البنيات المؤسسية التي تعرِّف

التشكيلات الخطابية Discursive Formations ؛ فالمؤلفون «المحنكون» يفهمون أن التطابق مع قيود هذه التشكيلات هو شرط لكي يفهموا وينالوا الاعتراف والمكافأة.

وبالنسبة لدريدا، يكون التطابق مع هذه القيود ممكنا فقط؛ بواسطة وسائل حذف بعض العناصر المتناقضة وإقصاء الغموض، أو بطريقة تقدم العالم باعتباره معقولا أو أقل اختلاف عما هو عليه.

لقد كتب دريدا حول «تحرير النص»، بمعنى جعله منفتحا على المعنى الممكن. من هنا فالنص متحرر عندما نستطيع أن نأخذ منه أكثر من معنى واحد، ونقبل باختلاف المعنى في ذاته لقراءة معنى آخر / مختلف وليس تزامن المعاني والدلالات في بنية لغوية معينة إلا تكثيفا للزمن، حسب دريدا. ويعني توفر معاني كثيرة للكلمة، أن هوية المعنى تنهض على الاختلاف والتعدد، وعلى الاحتمال والنسيان... لكن هذه ليست ظاهرة سلبية أو سقوطا في اللامعنى، بل إنها مجموعة من الشروط التي تجعل المعنى ممكنا. فللغة دلالاتها واستعاراتها المتنوعة والمتشعبة والكثيفة، حيث تتزامن في البنية اللسنية الواحدة معاني متعددة تنتمي لعصور ثقافية مختلفة.

وهكذا فمهمة التفكيك هي تحرير النص وإظهار غموضه بتروٍّ، وإجلاء التباسه المقموع وتناقضه الذاتي، والكشف عن خلله. وليس هدف دريدا هو إنتاج نص منسجم منطقيا، ذلك أن الغموض، والمجاز، وتبدلات المعنى، والفجوة السيميائية - الشيء الذي يظهر أن دريدا يلخصه في كلمة اختلاف Différance - كلها تشكل حسب وجهة نظر دريدا الخصائص الأساسية لكل النصوص.

إن فوكو ودريدا يتقدمان بأفكار حول المعرفة والخطاب والنص والسلطة...، ويطرحان شروطا لإمكانات النقد.

المراجــع

1 - Bloom, Benjamin S., et. al Taxonomy of Educational Objectives : Cognitive domain. New York : David Mckay, 1956.

2 - Derrida, Jacques. " Discussion : Structure; Sign and Play in the Discourse of Human Sciences." In Richard Macksey and Eugenio Donato eds., The Structuralist Controversy; 247 - 72. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 1972.

3 - Derrida, J., Positions. Chicago : The University Of Chicago Press; 1981.

4 - Derrida, J., Of Grammatology. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 1982.

5 - Eagleton, Terry. Literary Theory : An Introduction. Minneapolis : University Of Minnesota Press, 1983.

6 - Schwab, Joseph. " The Practical 4 : Something for Curriculum Professors To Do." Curriculum Inquiry, 13 (Fall 1983), 239 - 205.

6 - جاك دريدا. الكتابة والاختلاف. ترجمة كاظم جهاد، دار توبقال، 1988.

المعنى والكتاب المدرسي

يرى فوكو أن السلطة تسبق الكلام، فالأقوال تقيم داخل المؤسسات الاجتماعية التي تحدد قواعدها، وأشكال سلطتها، ومعاييرها، وما يمكن قوله، ومالا يمكن، كما أنها تحدد الأقوال التي يمكن الاعتداد بها.

يسلط تحليل فوكو M. Foucault كثيراً من الضوء على الكتب المدرسية والمعنى. فقد أظهر فوكو تأثيرات السلطة في تشكل الممارسة الخطابية التي تجعل المشاركين فيها ملزمين بالتحدث بانسجام مع قواعدها التي نادراً ماتكون موضوعا للنقد.

الكتب المدرسية نتاج لأشكال عديدة من الضغوط والملابسات، فدور النشر ليست مؤسسات تطوعية، بل مؤسسات رأسمالية، إذ تسعى إلى تحقيق الربح. كما يتم وضع الكتب المدرسية بطريقة تنسجم مع النظرة السائدة في المجتمع. وتتجنب هذه الكتب المضامين والأساليب البيداغوجية النشاز. قليل من الكتب المدرسية يثير اهتمام التلاميذ ويتميز عن الكتب الأخرى بتخطيطه وإنتاجه وإخراجه بطريقة جذابة نسبيا. لكن هذه الاختلافات هامشية بالمقارنة مع الممارسات الخطابية التي تساهم الكتب المدرسية فيها. فللسياسيين والمفتشين والإداريين والمدرسين توقعات عند تأليف الكتاب. وتوقعات هؤلاء ناتجة عن تداريبهم وخبراتهم المهنية، ومعتقداتهم وتوجهاتهم في مجال التدريس. إنهم يأملون في تزويد التلاميذ بخبرات تعلمية لمساعدتهم على الحصول على نقط عالية في الاختبارات المقننة. كما أنهم يتوخون تأهيلهم لمزاولة الدراسة في المستوى الموالي وهكذا.

تساهم الكتب المدرسية في الممارسات الخطابية التربوية، ولكي تكون ناجحة تجاريا يجب أن تنسجم مع المعايير السالفة الذكر. إن معنى نشر الكتاب المدرسي باعتباره ممارسة خطابية هو في جزء كبير منه وظيفة لمساراته التاريخية، وعلاقاته بالممارسات والمؤسسات القائمة. ينتقل البحث عن المعاني من الكلمة إلى القول ثم إلى الخطاب، فالإطار التاريخي والاجتماعي. وهكذا فإن مفهوم المعنى قد تم تركه بعيداً في الوراء. فقد أظهر فوكو أن الكتب المدرسية هي منتوج سياسي يمثل طريقة خاصة لرؤية الأشياء، وذلك بفعل وسائل السلطة والمركز والتقليد والضبط. وأظهر دريدا J. Derrida أن بنية المعنى وانسجامه واستقراره ومركزية الكتاب المدرسي هي محض تخيل Fiction ، فالانسجام الظاهري للكتاب المدرسي يخفي الالتزامات العميقة بالفعالية والمراقبة والخداع والذرائعية.

فما الذي يتم نقله للتلميذ عندما يقرأ ؟ يقدم امبرتو إيكو Umberto Eco نقطة للإنطلاق مدعما بذلك دريدا Derrida : «تحدث النصوص أو هي قادرة على إحداث قراءات وتأويلات عديدة ولانهائية (إيكو، 1984، ص 24) وهذا راجع لسببين :

1 - عدم تحديد المعنى النصي، كما يشير إلى ذلك دريدا حيث إن النص يتحدث بأصوات متعددة. 2 - استنتاج القراء الدائم لنوايا الكاتب، إذ ليست هناك قاعدة مطلقة يمكن تطبيقها في القراءة (Hirsch, 1967). وهكذا فالمشكل الثاني ينتج الأول.ونظرا لأن الكلمات يمكن أن تستعمل بشكل مختلف من سياق لآخر، ونظراً لأنها تتوفر على معان تترك آثاراً في كل موضع من النص، فإن على القارئ أن يتوصل إلى ماتعنيه هذه الكلمات. يقول كروسمان Crosman : «بما أنه لايمكن للكلمات ولا للأقوال التي تصاغ منها أن تكون واضحة إلا بفعل القراءة، فإن المعنى لايوجد في الكلمات أو الأقوال، لكنه استنتاج يقوم به عقل مؤول (كروسمان، 1980، ص. 155).

يقوم الأسلوب الوحيد الذي يمكن من إقصاء القراء خارج عملية استنتاج، على افتراض تأويل واحد صحيح للنص، أي على اعتباره أحادي الصوت. إن الحجج التي تقدم بها هابرماس Habermas وجرايس Grice وفوكو ودريدا، تدحض فكرة أحادية صوت النص، بل يضيف كروسمان حجة أخرى : لنفترض أننا أمام كاتب يدعي أن هناك تأويلا وحيداً سليما لما ضمنه في كتاب مدرسي أو اختبارما. وأكثر من ذلك، لنفترض أن هذا الكاتب يصرح بما ينوي تبليغه من خلال النص، فإننا مع ذلك نكون في حاجة إلى فهم نواياه، وبالتالي يظل التأويل مطلوبا(Crosman , 1980)

وتدعيما لنفس الفكرة، يقول عبد الفتاح كيليطو : «ولعمري ما معنى الصدق والصراحة ؟ من يستطيع عند دراسة النصوص الأدبية، أن يستعمل هاتين الكلمتين، وقد توطدت فلسفة الوعي المغلوط بعد نيتشه وماركس وفرويد ؟ حتى لو أقسم لنا مؤلف بأغلظ الإيمان أنه صادق، فلا أحد يصدقه...إن اللسانيين وأصحاب التحليل النفسي يلحون اليوم على أن المواصلة بين الناس مبنية أساسا على المراوغة والاحتيال والكذب. فكل منا كاذب، تكلم أو أخلد إلى الصمت (عبد الفتاح كليطو، 1988، ص. 70).

الحقيقة أن الاستعارة هي التي تسمح لنا بفهم أحسن للموسوعة (Eco, 1984, p.129)، فالتمزقات والفجوات والغموض والتناقضات وعدم الاكتمال موجودة في كل مكان. وقراءة الاستعارات كإمكانيات للتبصر إضافة إلى اعتبارها غير ثابتة بنيويا، تمكن من النفاذ إلى التمزقات وإلى المعاني كما نجدها في النصوص.

يرى رولان بارط R. Barthes أن النص تعددي، لكن هذا لايعني أنه ينطوي على معان عدة فحسب، بل إنه يحقق تعدد المعنى ذاته، فـ «النص يحتوي دوما على معان، إلا أنه يحتوي على عودة المعنى فالمعنى يأتي، ثم ينصرف، ثم ينتقل إلى مستوى آخر، وهكذا دواليك. ربما وجب الحديث بهذا الصدد، مع

نيتشه عن العود الأبدي. إن المعنى يعود، لكن كاختلاف وليس كتطابق وهوية»
(بارط، 1986، ص. 48 - 49).

ترتبط نظرية التلقي ارتباطا وثيقا بالمقاربة الفينو منولوجية للقراءة. يرى آيزر Iser أن العمل الأدبي ليس نصا بالكامل، كما أنه ليس ذاتية القارئ؛ ولكنه تركيب أو التحام من الاثنين. فالعمل الأدبي ينبني بواسطة فعل القراءة. وجوهر العمل الأدبي لا يعود إلى النص، ولكن إلى إجراءات شتى، حيث يتم التفاعل بين تخيل القارئ والبنى النصية. ويمنح التقاء النص والقارئ العمل الأدبي وجوداً، ولايمكن تحديد هذا الالتقاء وتسليط الأضواء عليه بصفة قطعية (Iser, 1974, p. 275) ، إنه لمن المخاطرة الاعتقاد بأن المتلقي ذات قارئة تفهم النص وتعقله.

تفجر نظرية التلقي التمييز بين الذات والموضوع، فالخبرات السابقة للقارئ. ومعتقداته ومعارفه، تجعله يقرأ النص من خلال حمولته الثقافية، التي تكيف النص وتتدخل فيما يصنعه القارئ منه.

يستطيع التدريس أن يساعد التلاميذ على مساءلة الكتب المدرسية ومساءلة ذواتهم في تفاعل مع المحيط الاجتماعي العام. وبكل تأكيد، فإن هذا النوع من التمدرس ينسف الكتاب المدرسي.

قد يعترض البعض بأنه لايجب أن نركز على غموض النص وتناقضاته. لكن، وكما كتب ايجلتون Eagleton، فإن «تبني ميثاق لقراءة تستأصل الغموض، يعتمد هو ذاته على شبكة كاملة من المعرفة الاجتماعية (Eagleton, 1983, p. 78). فالمعرفة الاجتماعية التي يتلقى القارئ من خلالها النص، تجعل المعاني فاقدة لتمركزها. والمرء لاينظر إلى النص فقط، ولكنه ينظر إلى الخليفة المعرفية التي تجعل الكتاب المدرسي معقولا، أو التي يجعله غيابها لامعقولا، وهذا مايسميه بورديو Bourdieu «الرأسمال الثقافي»، ومع ذلك فإن ذخيرة الفرد من المعلومات والمعارف والشفرة الاجتماعية لايمكنها أن تلغي الالتباس. إن القراءة حركة بحث

واستكشاف تقع في مكان ما بين الاستقراء والاستنتاج، فهي عملية نسج نشيطة ودينامية يتفاعل فيها توقع القارئ واسترجاعه لأحداث ماضية، إنها إعادة خلق عسيرة ومتقطعة للنص وليس استعراضاً وبسطاً له باعتباره حدثا معيشا (Iser، 1974, p. 290) وفي هذه النقطة، فإنه من المفيد أن نستشهد مطولا بـ إيكو : «يمكن الادعاء أن مفهوم العلامة Signe، بوصفة تعبيراً عن المساواة والهوية. يدعم مفهوما تصلبيا Sclerotic (وإيديولوجيا) للذات (التلميذ). فالإشارة باعتبارها مجالا للعملية السيميائية (يستنطق باستمرار تأويل العلامات) تشكل، من جهة أخرى الأداة التي بواسطتها تنشأ الذات أو تحطم. تدخل الذات في أزمة مخصبة لأنها تشترك في الأزمة التاريخية والتأسيسية للعلامة. وبالتالي فإن إعادة صياغة الذات مستمرة بواسطة عملية تجزئ لانهائية للمضمون (Iser, 1984, p. 45). لايمكن استنفاذ المعاني النصية بقراءة واحدة. والقراءة نشاط وفعل وصيرورة لاينتهي، ولاتنحصر القراءة في معرفة الكلمات المكتوبة على الصفحات، بل هي رواح وغدو بين الذات والنص. إنها رحلة ملتبسة. وقد عبر عن ذلك سكولز Scholes قائلا : « يغشى التأويل القراءة في مرحلة مبكرة جداً، إنه ليس عملية بريئة أبداً، بل مشروطة بالمكتسبات والمعايير العامة والنماذج الاجتماعية والمعتقدات...» (Scholes, 1985, p. 150).

عندما يقرأ الفرد نصا، فإنه يقرأ ذاته في الوقت نفسه. وبقدر ماتقدم النصوص نفسها على أنها تحدث بشكل طبيعي، بقدرما تكون مشوهة وخادعة. وكلما تمّ اعتبار الكتب المدرسية بنيات قارة للغة والمعرفة، تفاقمت الأخطاء البنيوية. فليست للرسالة وجهة معينة أو محطة أخيرة. وماذلك بالعامل السلبي، إنه الشرط الوحيد والأكيد لكي يحدث الجديد ويجد.

الاستعارات هي أشكال من القول تستعمل بواسطتها فكرة للإشارة إلى فكرة أو شيء مخالف. فهي تشير إلى ذلك الذي ليس حاضراً، وكل اللغة بهذا المعنى استعارية ؛ لأن الكلمات - الرموز تشير إلى أشياء (أفكار أو أشياء) أو

كلمات أخرى. فالاستعارات تلفت الانتباه إلى غنى العالم وتعقده، كما أنها تحجب أكثر مما تكشف، فهي تعتم القول؛ إنها منعرج، ومراوغة، وإيحاء. وغالبا مايعتقد امرؤ أنه من أجل «قراءة» الاستعارة وفهمها، عليه أن يعرف الشفرة اللسنية والسياق. فإذا فهمنا كيف يستعمل الفرد الاستعارة ، أمكننا التعرف على مقصديته. وإذا فهمنا كيف يعقل الفرد الاستعارة، فإننا سنعرف ما يتم تبليغه.

لكن هل يمكن استعمال الاستعارة لتقرير المعاني في عالم الكلمات والقول والالتباس الخطابي ؟

كتب إيكو Echo : «لقد ساد لمدة طويلة الاعتقاد بأنه لكي تفهم الاستعارات، فمن الضروري فهم الشفرة (اللسنية) أو (الموسوعة) : الحقيقة أن الاستعارة هي التي تسمح لنا بفهم أحسن للموسوعة (Eco, 1984, p. 129) فالتمزقات والفجوات والغموض والتناقضات وعدم الاكتمال موجودة في كل مكان. وقراءة الاستعارات باعتبارها إمكانيات للتبصر إضافة إلى كونها غير ثابتة بنيويا، تمكن من النفاذ إلى التمزقات وإلى المعاني كما نجدها في النصوص.

يفيد التدريس على هذا النحو من الاستعارات النصية، ويتضمن ذلك كل الصور التوضيحية وأشكال المساءلة ومواضيع دراسات الحالة والأوصاف الجغرافية والثقافية (كل هذه ليست موجودة هناك، ولكن تتم الإشارة إليها باللغة التي هي هناك) ، التي تضيء تعقد النص وتبعثر معانيه وآثار الماضي فيه.

توجد المعاني في الخطابات المتداولة، ويتألف الخطاب من المبادلات المكتوبة والمنطوقة. وهذه المبادلات منظمة بشكل تقريبي، فبعض المواضيع تتم مناقشتها والبعض الآخر يتم إهماله. تتكلم بعض النصوص بسلطة، ويستمع بعضها الآخر، أو يتكلم كغريب. لتحديد ما تعنيه كلمة ما، يجب أن يفحص الخطاب برمته وليس الكلمة فقط؛ ولحصر معنى قول ما يجب أن ينظر في الخطاب كله؛ ولتحديد ما يعنيه الخطاب، يجب أن يلجأ الفرد إلى التاريخ والثقافة

والسياسة والاقتصاد والاتفاقات والمؤسسات... لتفسير كيفية اشتغال الخطاب لإنتاج الحقيقة وكل ما يقال. ليس للخطاب مؤلف وحيد معروف. فمقولات الخطاب وأنماط استعاراته وقواعد برهنته... سابقة على المتكلم والمستمع، وتحدد ما يجب الاعتداد به، وما يجب رفضه.

إن قواعد التضمين والاقصاء التي تكون في بعض الاحيان صريحة وفي أحيان أخرى ضمنية، تحدد ما يوجد في الداخل وما يوجد في الخارج. وترتكز هذه القواعد على مفاهيم السلطة وقيمها ومواضعاتها. وتتعالى هذه المرتكزات، لكنها تؤسس ما يقال وما يفعل في الآن نفسه. فالقراءة تكشف تعدد الأصوات والرسائل في النص الواحد. و يعتمد معنى ماهو حاضر على ما هو غائب. فمن أجل أن يفهم المرء النص، يجب أن ينتقل بين ماهو حاضر وماهو غائب، بين ما هو مكتوب وماهو غير مكتوب. تتضمن النصوص ما كتب وما لم يكتب، منتجة بذلك معاني متغيرة وغير ثابتة. إنها تتضمن آثار الكلمات والمفاهيم غير الحاضرة. يجعل الغائب الحاضر ممكنا، وليست النصوص ماتظهر عليه فحسب، بل إنها متعددة الأصوات، ولايمكن تأسيسها على شيء ثابت وقار، بعيداً عن نظام الإشارة الذي تحدث فيه.

المراجـــع

1 - بارط، ر. درس السيميولوجيا. ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال، 1986.

2 - كيليطو عبد الفتاح. الحكاية والتأويل. دار توبقال، 1988.

3 - Crosman, Robert. "Do readers make meaning ? " In Susan Suleiman and Inge Crossman, eds, The Reader in the Text : Essays on audience and interpretation. 149 - 64, Princeton, N J : Princeton University Press 1980.

4 - Eagleton, Terry. Literary Theory : An Introduction . Minneapolis : University of Minnesota Press, 1983.

5 - Eco, Umberto. Semiotics and the Philosophy of Language. Bloomington : Indiana University Press, 1984.

6 - Hirsch, E. D. Validity in Interpretation. New Haven, CT: Yale University Press, 1967.

7 - Iser, Wolfgang. The Implied Reader. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 1974.

8 - Scholes, Robert. Textual Power. New Haven, C T : Yale University Press, 1985.

مدخل إلى التأمل في البرامج الدراسية والعلاقات التربوية

مدخل إلى نقد البرامح الدراسية

بينما كان وزير شاب يتجول في سوق بغداد، التقى في طريقه بامرأة ذات نظرة مزعجة؛ فتأكد بأنها الموت التي يبحث عنه. وذهب مذعوراً إلى خليفة البلاد فحكى له الحدث. وباقتناع، الخليفة والوزير بأن موت هذا الأخير موجود في بغداد، أصبح من الحكمة أن يغادر الوزير بغداد إلى مكان آخر. وهكذا نصحه الخليفة بأن يختار أحسن فرس في الاسطبل، ويرحل إلى سمرقند.

وعند آخر النهار خرج الخليفة ذاته إلى ساحة السوق والتقى بموت الوزير، فسأله قائلا : « لماذا أذعرت وزيري هذا الزوال ؟»، وأجاب الموت : «لم أرد تخويفه، بل وببساطة، فوجئت بلقائه هنا في بغداد، لأنني سأنتظره هذا المساء في سمرقند» (Rosset, 1976).

إن هذه الحكاية هي ذات علاقة بالتخطيط لبرامج التعليم. ففي المشهد التربوي الكبير، نحس دائما ومن يوم لآخر، بقناعة عميقة أن مصيبة الفشل تحوم حول المدرس وبرامج التعليم. والحديث عن الفشل المحتوم للبرامج التعليمية ليس نابعا من نزوة شخصية، وإنما هو ناجم عن احترام لدرس التاريخ. فمنذ القدم إلى يومنا هذا لم تتحقق المثل البيداغوجية الكبرى، وهل تحقق ما نادى به أفلاطون وروسو وغيرهما ؟ لقد تقدمت الحضارة فعلا، وكذلك ظروف العمل في مجال

التمدرس وكذا التعلم، ولكن تم التخلي عن الغايات الأخلاقية والاجتماعية الكبرى في نهاية القرن الماضي، وذلك لصالح أهداف إجرائية أكثر واقعية لايمكننا أن نعلن الانتصار، لأن الفشل المهزوم سينتقم منا ويصرخ في وجهنا مدينا ثمن الانتصار قائلا : «لقد تم تحويل الطموحات والأحلام الإنسانية إلى نسب مضبوطة. وهذا محبط ؛ لأن الفشل هو الفشل والموت هو الموت، لاأكثر من ذلك». إذا كان في مستطاع الطب أن يزيد في معدل الأمل في الحياة، فإنه لايغير شيئا من السيناريو النهائي للإنسان ، إنه من الممكن تأخير الموت المعلن، ولكن لا يمكن تجنبه. ونفس الشيء يمكن أن يقال عن التربية، فالتقدم الحاصل في مجال التدريس لايغير سوى الطريق الذي يؤدي إلى الفشل، ولايلغي قدرية الفشل. إنه لابد من الفشل ؛ لأن الغايات الأساسية للتربية تنتمي إلى الرغبة، إنه من المشروع أن يحلم الإنسان بمجتمع تسوده العدالة والحرية ... لكن سواء أكان ذلك مشروعا أم غير مشروع، فالرغبة هي الرغبة. والمحللون المعاصرون للرغبة (Gans, Rosset Lyotard, Cariou, Gualtari, Deleuze, Lacan) يتفقون على الأقل حول نقطة واحدة وهي أن موضوع الرغبة لا يمكن النفاذ إليه.

وهكذا فإذا كان الفشل قدراً للتعليم، فهذا يعني أولا أن الغايات الكبرى للتربية، التي تم تكليف الأساتذة بتحقيقها، لايمكن النفاذ إليها؛ لأنها تنتمي إلى نظام الرغبة. وهذا مايشكل الموت المعلن عنه في بغداد.

من بين الأسباب التي دعت في نهاية القرن الماضي إلى تطوير علم «حقيقي» للتربية هو معاينة التربويين لفشل البيداغوجية المعيارية. التي تتركز حول ما ينبغي أن يكون عليه الإنسان، دون أن تعير اهتماما لحدود ومتطلبات ما يسمى بالواقع الموضوعي. وكأنه وبشكل مفاجئ، تم اعتبار البيداغوجية المعيارية علامة دالة على الفشل المحتوم. لكن كيف كان رد الفعل ؟ لقد تم تعويض البيداغوجية المعيارية ببيداغوجية موضوعية : أي تم التخلي عما ينبغي أن يكون لصالح ماهو كائن . وطبعا، فالمنهاج الدراسي لن ينفلت من هذا التأثير « العلموي»، وهكذا تم

الوصول إلى تحديد أهداف البرامج ومراقبتها وتطوير أدوات للتقويم والإشراف الدراسي... وبذلك تحقق الانتقال من فشل محقق إلى وهم النجاح باسم الموضوعية. فمهما كان نبل مقاصد هذه العقلنة، فإن البرامج الدراسية الناتجة عنها ليست سوى موعد في سمرقند. وكما ورد في الحكاية السالفة الذكر، فإن الفشل المعلن عنه لايحدث بالطريقة التي نخشى أن يتم بها، ولكنه يحدث، وبشكل مفاجئ، كنتيجة للطريقة التي اعتمدناها لتجنبه.

إن الواقع التربوي مختلف ومتعدد مذهبيا ومنهجي... (Hannoun, 1975)، والبيداغوجيا الموضوعية تعمل على اختزال تعدده وتنوعه. إنها تسعى إلى أجرأة الأهداف التعليمية، وأجرأة الأهداف تفترض وحدة وانسجام العلاقات بين هذه الأهداف، في حين أن تعقد الواقع التربوي لا يسمح بهذا الانسجام، والانسجام في الأهداف يبنى من خلال القيام باختيارات تؤدي إلى إعطاء امتياز لبعض القيم والتخصصات والمنهجيات.... على حساب الأخرى. وهذا ما ينجم عنه أنواع شتى من الإقصاء. إنه اختزال وتبسيط لما هو معقد.

وإذا كانت البيداغوجية الموضوعية تريد عقلنة البرامج الدراسية لكي تضمن تكوينا نوعيا أحسن، فإن استراتيجيتها تؤدي إلى اختزال مزدوج للأمور : إن تحويل الأحلام إلى نسب قابلة للتحقق، معناه أن يتوقف الإنسان عن الحلم ويتحول إلى «واقعي». كما أن اختزال وجهات النظر المختلفة التي يتم التعبير عنها في فضاء المدرسة، هو تدعيم لاختيارات معينة على حساب أخرى.

إن البيداغوجية الموضوعية تنطوي على إرادة للنجاح، وهذه الأخيرة تنطوي على رغبة، وبالتالي فالمقاربة الموضوعية ستعرف الفشل لأنها تنتمي إلى عالم الرغبة. وهكذا يتم الذهاب إلى سمرقند، حيث يتحقق الفشل الذي خطط للهروب منه. فهناك دائما نفس الفشل : عدم النفاذ إلى الرغبة. ومن فرط الفشل يتم ، الاكتفاء بالنجاحات التي لادلالة لها، أو يمارس التعسف على الواقع باستمرار؛ فإما أن يتم إنكار إرادة النجاح، وتحل محلها اللامبالاة التي هي رمز المقبرة المدرسية، وإما أن هذه الارادة ستتحول إلى مكيافيلية : الغاية تبرر الوسائل.

تفرض البيداغوجية الموضوعية، على مسؤولي البرامج، التقدم بوصفات، من أجل تجنب شبح الفشل. لكن ماذا عن الوقائع ؟ إنه ليس نادراً أن نجد كثرة الاختلافات بين أهداف أستاذين يدرسان نفس المادة الدراسية، تفوق الاختلافات بين أهداف مادتين دراسيتين يدرسهما أستاذ واحد. وإضافة إلى الاختلاف بين الأساتذة على مستوى الأهداف، هناك اختلاف بين أهداف هؤلاء وأهداف الادارة. وهكذا لايمكن الجزم أن التلميذ المتخرج من المدرسة قادر على تحقيق أهداف البرنامج الدراسي.

التربية فن

يمكن أن تكون البيداغوجيا « نظرية للممارسة»، لكن بمعنى يختلف عن المعنى الدوركايمي. لقد أغفل دوركايم على الأقل الفرضية التالية : إن البيداغوجيا فن، بمعنى أنها ممارسة خطابية شبيهة بفنون الكلام. وبموازاة ذلك، أغفل أن التربية ممارسة لفنون المشهد شبيهة على الأقل جزئيا بالمسرح. وهذا النسيان مفاجئ، إلا أن حجج دوركايم هي التي قادتني إلى هذه الفرضية. وإذا قبلنا أن هناك فنا للبيداغوجي، كما أن هناك فنا للجندي والطباخ والإسكافي...، وإذا قبلنا أن التربية التي يقوم بها المدرس هي ممارسة لهذا الفن، كما هو الشأن بالنسبة للإسكافي عندما يصلح الحذاء، فإن هذا يؤدي بنا إلى الشك في وجود علم للتربية، مادامت ليست هناك علوم للحذاء. إن الانطلاق من الفرق في التعقيد والأهمية بين التربية وإصلاح الأحذية Cordonnerie، لاستنتاج ضرورة إقامة علوم للتربية، تنتج عنه عواقب سيئة. فالاعتراف بهذا الاختلاف في التعقيد والأهمية، يقود إلى نتيجة منطقية تفرض نفسها : يجب أن يكون الخطاب الذي يتناول قواعد التربية أعقد وأهم من ذلك الذي يتناول قواعد العمل الإسكافي، ولكنه لايبرر تماما الانتقال من خطاب يتضمن نصائح عملية إلى علم.

عندما نتأمل كلمة «فن» فإننا نجد مفهومين متداولين لها : هناك الفن باعتباره مهنة ؛ حيث يقال فن الحداد، والنساج والطبيب... وهناك الفنون

الجميلة، كالشعر والموسيقى والرسم... وإذا اتفقنا على أن البيداغوجيا هي خطاب متضمن للتأمل في الممارسة التربوية وهادف إلى توجيه عمل هذه الممارسة، وإذا اتفقنا كذلك أن التربية تتميز بتعقد كبير، فلماذا لا نقبل الفرضية التالية : إن الخطاب البيداغوجي لايمكن أن يدل على التربية، ولكن يمكنه التعبير عنها. وهكذا تبدو البيداغوجيا كتعبير أدبي عن الواقع التربوي، كما أن الشعر والرواية يشكلان تعبيرات أدبية عن الحياة. وإذا كان الشعر والرواية يقولان لنا، بتعبيرهما عن الواقع، إن هناك طرقا حقيقية لإخراج mise en siéne الحياة اليومية، ونتيجة لذلك فالحياة كلها مسرح أو مسرحيات؛ فإن البيداغوجيا تقول نفس الشيء، حيث إنها تثقفنا حول إخراج مهنة التدريس ؛ وهكذا تكشف لنا البيداغوجيا بطريقة ملموسة أن التربية هي حقا فن المشهد !
. (Daignault, 1985, p: 189)

إنني أرى أن أعمال روسو Rousseau ، و Montaigne ، و Rabelais، وغيرهم، تعبر بطريقة أدبية رائعة عن الواقع التربوي، لكن هناك من يعترض على هذا قائلا : إن هذه الأعمال الأدبية لايمكنها أن تفيد في معرفة الواقع التربوي، كما أنها لايمكن أن تفيد الممارسة اليومية لمهنة التدريس. وفرضيتي هي على النقيض من ذلك : إن الشعر بالنسبة إلى البيداغوجيا هو كالرياضيات بالنسبة إلى الفيزياء، وحصر التربية في المجال التكنولوجي باسم الشفافية والوضوح، يجعل البيداغوجيا غير ذات دلالة وإرهابية. كما أن اعتبار أعمال المؤلفين البيداغوجيين الكبار غير مفيدة ومتخيلة ومتعالية عن الممارسة اليومية للمدرس، هو قبل كل شيء إعلان عن إيمان أعمى بوعود العلم والتجربة العملية للمدرس؛ إنه فضلا عن ذلك كره للفن، وربما للبيداغوجيا. لكن ألا يؤدي هذا الإيمان الأعمى بنوع من العلاقة بين النظرية والممارسة إلى أن تصبح «الممارسة النظرية»إرهابية، وتصبح «نظرية الممارسة» عدمية ؟ (Daigault, 1985, p. 189) .

فضيلة الاحتراس Retenue

إنه من الغرور الاعتقاد في إحداث تعلم بطريقة آلية، اللهم إلا إذا تعلق الأمر باكتساب أنماط سلوكية محنطة. إننا لانتعلم أي شيء بدون أخطار. وبدون الارتماء في المجهول، وكذا بدون قرار شخصي. وهكذا فلكي نتعلم الكلام يجب أن نأخذ الكلمة أولا، ونركب مغامرة الكلام ونتلعثم...، ونفس الشيء يمكن أن يقال عن القيام بالقسمة أو قراءة نص لنجيب محفوظ أو القيام باعتراف بالحب. فكل التشجيعات التي نتلقاها من الآخرين، وكل العدة الديداكتيكية، ومهما كانت كفايتها، لايمكن أن تجنبنا تلك اللحظة الغريبة التي نقرر فيها الانطلاق والتخلي عما نحن عليه، وعما نعرفه لمواجهة مالازال مجهولا بالنسبة إلينا.

يقول M. Serres : «ليس هناك تعلم بدون سفر» (Serres, 1991, p. 28)، والسفر يقتضي الانطلاق، والانطلاق تمزق، حيث يتم الانسلاخ مما نحن عليه نحو وضعية ومعرفة مغايرتين. وإذا كان المدرس يعرف النصوص والأشياء التي يقدمها لتلاميذه، فإنها غريبة عن هؤلاء. فلا يكفي أن يرافق الأستاذ التلميذ في طريقه نحو التعلم، إذ معرفة الأستاذ بالطريق لاتستأصل الخوف الناجم عن رؤية التلميذ للمناظر الطبيعية والأشكال المجهولة خلال رحلته التعلمية. فوجود المدرس إلى جانب التلميذ لايقضي على قلق هذا الأخير، بل ستأتي لحظة سيتخلى فيها المدرس عن التلميذ ويتركه لوحده مع خوفه. ويختفي الأصدقاء. يفكر التلميذ ويتردد، يتلعثم ثم يتكلم...

إن التعلم ليس سهلا، عكس ما يقوله البعض. كما أنه ليس نتيجة فقط لعدة ديداكتيكية تم إعدادها جيداً، فليس هناك تعلم بدون التزام، ومخاطرة، وقلق، ولايمكن لأي شيء أو أي شخص أن يجنب المتعلم هذه الأشياء، ويعفيه منها. إننا ننسى هذه الأشياء، نحن أصحاب مهنة التدريس، الذين نحث تلاميذنا على ممارسة القراءة والكتابة، وكأنها أشياء سبق لهم القيام بها بشكل عادي. إننا قد نسينا الخوف الذي انتابنا عند أول لقاء بعالم العقلنة وعند مغادرتنا لفضاء

حكايات الأطفال، ولم يعد في إمكاننا الرجوع إلى السحر لتفسير ما يحدث لنا. إننا بعيدون الآن عن ذلك الاتصال الأول باللغات التي كنا نجهلها، والتي جاءت حتما لازعاج نظام تمثلاتنا. وفعلا، إننا أصبحنا عندما ندرس، لا نفكر فيما تعنيه كلمة «تعلم». إننا نفضل الأمن الذي يضمنه لنا «النقل» ونتجنب مغامرة المعرفة، ونفاجأ أن تلاميذنا لا يتوفرون على المعرفة ولا يتذوقونها، ويفضلون مغامرات أخرى على مغامرات التعلم المدرسي.

إن هذا المشكل ليس جديداً. لقد سبق لأفلاطون في محاورة «مينون» Ménon أن أشار إلى الصعوبة الكبيرة التي يواجهها العقل حين التفكير في التعلم. وكذا في فهم الانتقال من الجهل إلى المعرفة. وتساءل أرسطو، حين تأمله في تعلم الفضيلة، عن كيفية إمكان تعلم العزف على القيثارة إذا لم نكن عازفين مسبقا عليها، لأنه لايمكن تعلم العزف بدون ممارسة له. وإذا كنا نعزف على القيثارة، فنحن نعرف العزف مسبقا ! وقد علق Vlademir Janklevitch على هذه الفكرة قائلا :«إننا نصير عازفين بممارسة العزف، كما أننا نتعلم السباحة عندما نرتمي في الماء» (Meirieu, 1992, p . 123).

وهكذا يجب أن يميز البيداغوجي بين ما يمكنه تنظيمه، وبين ما يجب عليه إحداثه. فلا يمكنه أبداً أن يختزل التعلم إلى ماقام بتحضيره وإعداده. فمهما كانت كفاية الديداكتيك الذي بناه، يبقى هناك دائما شيء غير قابل للاختزال هو «التزام المتعلم»، الذي لايمكنه بتاتا إحداثه لديه، ذلك الالتزام يتحقق في تلك اللحظة التي يخاطر فيها التلميذ بالارتماء في الماء، حيث يجد التلميذ لنفسه، إذن طريقا بين أن يخضع سلبيا للمدرس الذي يجعله موضوعا لتأثيره وخداعه، وبين أن يندفع بشكل فوضوي وراء غرائزه. إنه يستثمر إرادته في موضوع للمعرفة يجعله «موضوعا له»، مما يسمح له بأن يكون ذاتا حقيقة. ودخوله في هذه اللعبة يسمح له في نفس الآن بأن يتحول إلى «أنا» (Meirieu, 1992, p. 124) .

يجب إذن أن تتجنب التربية العنق، وأن تتجنب تلك العلاقات بين الكائنات التي يقيس فيها كل واحد صموده في وجه تأثير الآخر. ويجب أن تتجنب التربية كذلك معارك الديكة السخيفة، التي تنشب بين مدرسين متأكدين من حقهم، وأطفال أو مراهقين يحسون بعدم الاعتراف بهم في أي مكان ككائنات حرة. فالمسألة هنا ليست مسألة تقدم تدريجي، وإنما تتمثل في كون الحرية لايمكن تجزيئها، كما لايمكن أن تكون محط تقسيمات صنافية Taxonomiques. فهي لاتنسجم أو تلائم أي شرط، إنها كاملة وتامة في كل خطوة يخطوها التلميذ إلى الأمام عندما يتخلص مما هو عليه ومما يعرفه، لكي يدخل في عالم آخر، وليركب مغامرة المعرفة.

إنه لكي يغامر التلميذ، ويقوم بإنجاز خطوة إلى الأمام، يجب أن يعرف المدرس كيف يطبق تلك الفضيلة العجيبة لـ M. Serres، والتي يسميها الاحتراس reteneue (Serres, 1991, p. 180) . إن الاحتراس ليس إنكاراً وجحوداً للتلميذ، وإنما هو تلك الطريقة التي نمنحه بها مكانا دون أن نظهر في هذا المكان ؛ إنه نوع من العدول أو التراجع الوَثوق، إنه نوع من التواري والاحتجاب يقوم به المدرس تشجيعاً للتلميذ، وتجنباً لفرض الذات في آن ؛ لأننا نعرف أن التلميذ سيستطيع الذهاب بعيداً إلى أقصى حده، والاحتراس هو التعبير عن الذات بدون ممارسة الخشونة والعنف على التلميذ، إنه تعبير عن النفس بدون فرض ولا استعراض، ولا تفريط للذات فيما تعرفه. إنه اتخاذ الاحتياط لمنح التلميذ مكانا ليوجد فيه.

سيجد القارئ، بدون شك، أن هذه السطور تتضمن نوعا من الغموض وهي أقل علمية...ومع ذلك فليحاول تذكر الأحداث الأساس التي أسست لوجوده الفكري، إنه سيجد بالتأكيد بعض هذه اللحظات التي تتضمن شيئا من المعجزة، حيث كان يرافقه إلى عتبة المعرفة مدرسه الذي كان همه الوحيد هو أن يجعله يتقدم، واستطاع أن يجد في المدرس كائنا يستفز حريته ويثيرها، ويمنحه

الشجاعة للارتماء في المجهول. لهذا يجب في أي نشاط تربوي أن نرافق التلميذ أبعد مايمكن في تعلمه، ونستفزه ونثيره لكي يقرر هو ذاته- متى شاء – أن يركب مغامرة الحرية. إن منح الدعم والسند من خلال إطار ديداكتيكي ملائم لمستوى النمو الذي يتعلق الأمر بتجاوزه، والنظر إلى التلميذ نظرة تمنحه الشجاعة، هي أشياء ضرورية للخوض في المجهول. إنه من الضروري الدفع بالمتعلم باعتباره قادراً على تعلم شيء ما أكثر فأكثر صعوبة مما يعرفه...إنه الدفع بذات التلميذ باعتبارها قادرة، وفي كل لحظة، على القيام بالفعل الحر، الذي تستطيع بواسطته أن تقرر الارتماء في الماء. إنه أيضا دفع بكائن غير مكتمل في مجال التعلم، كما أنه دفع بكائن كامل وتام في المجال الأخلاقي Ethique. وكذلك فمن الضروري منح التلميذ البنيات التي تقوده والتعبئة التي تسمح له بركوب المغامرة. وكذا تجنب الأنساق التي تسجن والنظرة التي تشل .

إن البيداغوجيا لايمكن أن تنتج حرية التعلم، ولكنها بدون شك، يمكن أن تساعد على انبثاقها (Meirieu, 1992, p. 128) .

المراجـع

1 - Cariou, M. Freud et le désir. Paris : P. U . F. , 1973
2 - Daignault, C. Pour une esthétique de la pédagogie. Ottawa : Ed.N.H.P, 1985.
3 - Deleuze, G. et Guattari. L'anti-œdipe. Paris : Minuit, 1972.
4 - Gans, E. L. Essais d'esthétique paradaxole . Paris : Gallimard, 1977.
5 - Hannnoun, H. Les conflits de l'éducation. Paris : E. S. F, 1975.
6 - Lacan, J. Ecrits. Paris : Seuil, 1966.
7 - Lyotard, J. - F. Economie libidinale. Paris : Minuit, 1974.
8 - Meirieu, Ph. Emile, reviens vite...ils sont devenus fous. Paris : E.S.F., 1992.
9 - Serres, M . Le tiers-instruit. Paris : François Bourin, 1991.

التربية والتعليم :
خرافة خطية الطرائق البيداغوجية

النظرية والممارسة : المسافة الفاصلة

1) يشبه الفصل الدراسي أحيانا عالما مغلقا لايمكن النفاذ إليه كلية. ولايجسر المدرس على الحديث عن ممارساته الواقعية.

ويمكن أن يكون ذلك راجعا إلى كون الممارسة تشكل مأزقا باستمرار. لقد كان المدرس أحيانا، وخلال عقود، محط انتقاد من قبل مختلف النظريات التي كان بعضها يقدم وصفات للاشتغال غير قابلة للتطبيق في مجال التعليم. ولقد ساد اعتقاد أن عدم ملاءمة بعض نماذج التكوين راجع إلى محاولة فرض نماذج تكوين الراشدين على التلاميذ، لكن مشاكل تكوين الراشدين شبيهة بمشاكل تعليم التلاميذ، ولاارتباط بينها وبين الواقع المهني (Zeichner, 1987).

وهكذا تظل المسافة التي تفصل بين النظرية والممارسة قائمة. واتضح أن الفصل الدراسي عالم مغلق جزئيا ولايمكن النفاذ إليه إلاجزئيا، وذلك لكونه يتلاءم قليلا مع الظريات التي لايتجرأ الممارسون على الحديث عنها.

يظهر لي أن المدرسين يؤمنون بوجود لغتين : لغة الواقع، التي لايجسرون على إثارتها إلا مع أقرب زملائهم؛ ولغة المثل الأعلى الموجهة إلى المفتشين ومن هم أعلى منهم مرتبة في السلم الإداري. وفي هذا الصدد، يظهر أحيانا أن الإكراهات المؤسسية المفروضة، تسير ضد الاشتغال الجيد للمؤسسة ذاتها، وكذا ضد الاشتغال الجيد للتكوين والمدرس؛ ويظهر كذلك أن الضرورات التقويمية،

التي أكل عليها الدهر وشرب، تعارض جزئيا خلق محيط منسجم للتعلم. كما تدل إرادة المراقبة السائدة، في كل الحالات وكافة المستويات، على انعدام ثقة أصحاب القرار التربوي في الممارسين وأصحاب الوظائف الثانوية سواء كانوا مؤطرين تربويين أو رؤساء مؤسسات مدرسية. ويشير هذا إلى عدم مقدرة وزارة التعليم على إدراك المسؤولية في إطار الحرية. وغالبا ماتترجم ضرورة المراقبة المؤسسية في الفصول الدراسية إلى ركود للاستراتيجيات البيداغوجية التي تم تحديدها سلفا بالتقويم.

ومن جهة أخرى، يبدو أن إرادة فرض أفكار، وتعميم مفاهيم، تنسف أكثر مما تبني استراتيجية الفعالية المرغوب في إقامتها. ومن المحتمل أن يكون الممارس أكثر فعالية في مناخ صاف حيث لايتم تأويل كل حركة من حركاته باعتبارها تعبيراً عن إرادة متناقضة؛ إذ يمكنه، بكل تأكيد، أن يستطيع تحسين تجربته في إطار جو الثقة، حيث يمكن للمدرس أن يجرب ويقوم بأنشطة متعددة، ويتأكد من فعالية ذلك، دون أن يشكل هذا موقفا سياسيا، بل إضافة بيداغوجية.

إنه من المستحيل قبول التخطيط للتدريس بصرامة، ولقد تأكد أن النظريات التي تتقدم بوصفات جاهزة غير ملائمة. وترجع الصعوبات التي يطرحها التخطيط الصارم إلى وجود هوة فاصلة بين النظرية والممارسة. ولاتتلاءم الصرامة الدوغمائية مع الواقع. فليس هناك نوع واحد من التلاميذ والتاريخ غير ساكن...، مما يفرض ضرورة التكيف المستمر مع تعددية الواقع. وتكمن خطورة التخطيط الصارم للطرائق البيداغوجية في إمكانية حيلولته دون تفاعل التلميذ وإنصافه وعفويته...، كما أنه يؤدي إلى إنكار الوجداني الذي هو أساسي، والسقوط في التصنع والخداع والغش.وهكذا تتعارض خطية الطرائق البيداغوجية مع العلاقة التربوية السليمة.

2 - خرافة النزعة التقنية

لقد تم تاريخيا وصف فعل التعليم باستعارات مختلفة (Yinger, 1987) . وأدت صورة التقدم التقني، خلال الثلاثين سنة الأخيرة، إلى ولادة استعارتين شائعتين : استعارة «المدرسين-المديرين» واستعارة «المدرسين- المقررين». وتنبع كل من هاتين الاستعارتين من القاموس التقني للاقتصاد

لقد نتجت صورة «المدرس-المدير» L'enseignant - manager عن عملية تصنيع مابعد الحرب العالمية، وتطورت في شكل «تكنولوجيا تربوية» مؤسسة على وعود السيكولوجيا السلوكية الهادفة إلى مراقبة السلوكات البشرية. وقامت هذه المفاهيم على نظريات التنظيم وعلوم الأنظمة الإدارية ؛ لتفرض الفكرة التي أصبح المدرس بموجبها يدير، فعلا، التعلم. وهكذا ساد الاعتقاد أن القدرة على التدريس تقوم على امتلاك بعض التقنيات وتميز هذا التصور، سواء تعلق الأمر بالتعليم أو غيره من المهن، بتأسيس نموذج تقني. ويرى هذا الأخير، بدوره، أنه يتم اكتساب الكفاءة التطبيقية التقنية باستعمال قدرات تقنية «هندسية» مؤسسة على معرفة نسقية متخصصة، معرفة «علمية» نمطية. وتم التعبير عن هذه العقلانية التقنية في الحقل التربوي بلغة المهارة والإنجاز، وتعميم اعتماد الأنساق السلوكية في تقويم فعالية المدرس.

لقد ظهر مفهوم «اتخاذ القرار» في منتصف السبعينيات وتم استعماله مع استعارة «المدرس-المدير» في آن، وذلك دون أن يعوضها. وهكذا اعتمدت السيكولوجيا المعرفية مفاهيم الاستراتيجية والكفاءة التقنية العزيزة على نفوس السلوكيين، لكن مع نقلها إلى مجال الفكر. وتتعلق هذه القدرات الأساسية، المتوقعة من المدرس المؤهل، بالتشخيص Diagnostic (حقل استعاري آخر) المرتبط بحل مشكل في أفق اتخاذ قرار. وتم إدماج الكفاءات المعرفية في الإطار المفهومي لهذه «العقلانية التقنية» بدون ثورة بالنسبة إلى أغلب البيداغوجيين والباحثين، وذلك حتى ظهور النموذج المهتم بدراسة فكر المدرسين.

لقد بدأ الإحساس بأثر العلوم المعرفية خصوصا في اللحظة التي بدأ فيها الباحثون تقصّي الممارسات التعليمية. ونجم عن تعدد نتائج هذه الأبحاث وتنوعها، خلال السنوات التي تلت بداية الثمانينيات، اندثار العقلانية التقنية. وبدا أن البحث قد دخل في نوع آخر من العقلانية.

وهكذا تطورت أدوات البحث التي تسمح بالوصف الصارم للبيانات الدقيقة والمتداخلة. وحدث الالتقاء التدريجي بين الإثنومتودولوجيا والتحليل المعرفي لأجل أخذ السيرورات البراجماتية المتشابهة بعين الاعتبار. وانفتح الإبستمي العلمي على خصائص أوضاع الممارسة، وذلك في إطار تحليل الأنساق العلائقية. وتم حديثا منح فضاء للانظام والتعقد واللاستقرار واللاوثوق والفرادة وصراع القيم. وأصبح عالم مهنة التدريس الذي تم وصفه سابقا، باعتباره إدارة للنظام، عملية تأخذ بعين الاعتبار اللانظام والأوضاع المبهمة للممارسة. وأضحى مفهوم «حل المشكلة»، الذي اكتسب مشروعية، محاطا بالإطار الدينامي للأنساق المعقدة. وغدت المشاكل التي تم تحديدها في أفق حلها، تجريدات ذات متغيرات مستأصلة من الواقعي الذي هو في حالة اللانظام. وصار المهنيون لايحلون المشاكل، ولكنهم ينظمون اللانظام (Ackoff, 1979)

3 ـ الغايات التربوية لاتتضمن في ذاتها طرائق تجسيدها

يقتضي التأمل البيداغوجي الطرح المستمر للسؤالين التاليين، اللذين يكمل الواحد منها الآخر : كيف يمكن تجسيد المقاصد البيداغوجية في اليومي ؟ وكيف يمكن إرجاع الأفعال اليومية إلى الغايات التي تحملها هذه الأفعال وتكرس نفسها لها ؟

لايجب الاعتقاد أن المشاريع البيداغوجية (التي تتفق عموما حول الصيغ الجميلة مثل : «تفتح الطفل» و «النفاذ إلى الاستقلال الذاتي») قد تم تطويرها للانتقال بها بشكل سحري إلى الأفعال ... وهكذا فعندما نتحدث عن جعل

المتعلم يستقل ذاتيا، يجب أن نتساءل باستمرار عن الكيفية والوسائل الكفيلة بتحقيق ذلك. كما يجب تفحص مختلف مجالات التكوين، والانتباه إلى كل مايحدث في كل لحظة، وكيفية تدبير الأخطاء والتقويم، والدور المنوط بالتداول الجماعي، والفضاء المتروك للمتعلمين في تدبير الزمان والمكان، والوسائل التي نستطيع بواسطتها الدفع بهم إلى الاستغناء عن المساعدة التكوينية الضرورية لهم مؤقتا. وفي مقابل ذلك، عندما ننتقل بفعل ماإلى الممارسة اليومية، ومهما كان حجم هذا الفعل، يجب التساؤل عن مدى انسجام ماقمنا به مع مانرغب فيه ...

يقتضي كل مشروع بيداغوجي البحث المستمر عن الطرائق الكفيلة بإنجازه، وتتضمن كل طريقة، بشكل ضمني، مشروعا بيداغوجيا ونوعا من العلاقة بالمعرفة والسلطة، ومواصفات الإنسان والمجتمع المراد تحقيقه. لكن خاصية البيداغوجيا هي أن الغايات لاتتضمن في ذاتها الطرائق القادرة على تجسيدها ؛ إذ يجب ابتكار الطرائق باستمرار والتقاطها من هنا وهناك، مع ضمان انسجام ذلك مع مقاصدنا الحقيقية. ومن الخطأ السقوط في منظور ميكانيكي، والاعتقاد أن هناك طريقة جيدة واحدة، ووحيدة، تصلح لتحقيق هذا الهدف وتلائم هذا التلميذ. كيف يمكن إذن الحصول على هذه الطريقة-المعجزة ؟ يجب التوفر مسبقا على معطيات كمية كبيرة، وهذاماسيؤول بنا إلى إرجاء العمل إلى الأبد، فلن نستطيع أبداً إنجازه ؛ حيث ستنقصنا دائما معلومات تقنية أو سيكولوجية أو حتى ديداكتيكية (Meirieu, 1996) .

يظهر لي أن مفهوم «الطريقة الجيدة» خطير ومستحيل تحقيقه في آن إننا نعيش في وضعيات حافلة بالصعوبات، مما يقتضي امتلاك البيداغوجي القدرة على الضبط والتنظيم. ففي اللحظة الأولى، يقوم البيداغوجي باستحضار ماقرأه، ومالاحظه من ردود فعل الناس من مختلف الأعمار، على هذا المقترح أو ذاك، وكذا على طريقة تقديمه ... ثم يحاول الاستفادة مما يعرفه أو ما يمكن أن يتخيله من وسائل ملائمة لغاياته وللوضعية الديداكتيكية التي يطلب منه خلقها والتي

تنطوي دائما على اكراهات تفرضها المضامين الخاصة التي تعالجها. وبعد ذلك ينطلق وفي ذهنه أفكار حول الفعالية الممكنة لما يقترحه. لكنه، ومهما كانت تجربته كبيرة، فهو لايعرف تحديداً ماهو المفعول الذي سيحدثه لدى التلاميذ. إذ لاتطابق وضعية تربوية وضعية تربوية أخرى، ولاتتطابق جماعات الفصل وكذا التلاميذ. ويمكن أن يتم بإحكام تحضير عمل جماعة الفصل، حيث يتم إعداده بصرامة فائقة، وتضمينه تمارين فردية ونمطا من الاشغال يضمن لكل واحد المشاركة في الدرس. لكنه يمكن أن يكون مجانبا لما نبحث عنه ! ولايجب التردد في هذه اللحظة، في إعادة النظر في مقترحنا، وتفحصه مع التلاميذ أو الأشخاص المعنيين به، للبحث عن سبب عدم اشتغاله، وذلك اعتماداً على أسئلة على شاكلة مايلي : هل لايلائم المقترح طريقة عملهم ؟ هل ينخرط بشكل يضر بتقدم الدرس؟ هل تم صوغ إجراءاته بطريقة سيئة ؟ هل تم تشكيل جماعات الفصل بطريقة غير جيدة ؟ هل يفضل التلاميذ الاشتغال وحدهم أم يرغبون في أرضية يتقدم بها المدرس ؟ ولماذا ؟... إذا طرحنا كل هذه الأسئلة مع الأشخاص الذين هم في طور التكوين، فلن تكون هذه العملية مضيعة للوقت، بل إنها مفيدة لنا ! وهذا مايسمح لنا بأخذ واقع المتعلمين بعين الاعتبار، والاشتغال معهم على مضامين التدريس، وأنواع تعلمهم، وكذا على الاقتراحات المنهجية التي نتقدم بها. إذ نتخبط في مادة دراسية نروم امتلاكها... ونكيف ونميز بين الاجراءات ونفاضل بينها، وبالتالي نغني الذات والبيداغوجيا نفسها.

وهكذا يمكن أن يتخلص المدرس من الشعور بالذنب الذي يجعله يحس أنه غير قادر على الإنجاز ويستحيل عليه الوصول إلى ذلك، كما أنه يمكن أن يتجنب إسقاط الخطأ على التلميذ. يتحول البحث المنهجي، إذن، إلى مغامرة مشتركة حقيقية، يجد فيها، تدريجيا، كل واحد مكانه الحقيقي (Meirieu, 1995)

عادة مايبدي المتعلمون «مقاومة» لمشروع المدرس. ويظهر لي أن مفهوم «المقاومة» مركزي بالنسبة إلى الفعل البيداغوجي، إذ يقوم التلميذ أو الراشد الذي هو في طور التكوين بمقاومة مشروعة لمشروعي التربوي، أي أنه يرفض أن أقرر له في مكانه، ولايرغب فيما هو مبرمج لتعلمه، كما أنه لايتعلم بالطريقة التي أعلمه

بها، ويحمل تمثلات تمثل عائقا في وجه فهمه لما أريد تدريسه له. إنه لايندمج في طريقة تفكيري، وتجاربه مختلفة عن تجاربي، ولايضع نفس الأشياء تحت نفس الكلمات. وفضلا عن ذلك، إنه يريد أن يقرر في تربيته الخاصة، ويصطدم «مشروعه الشخصي» بالمشروع الذي وضعناه له. لكن إذا كان قادراً على تقرير تربيته الخاصة، فمعنى هذا أنه قد تمت تربيته سلفا، وليس في حاجة إلى التربية !

هناك إذن «مقاومة» من قبل المتعلم، وتولد عن هذه المقاومة مايسميه فليب ميريو Ph. Meirieu بـ «اللحظة البيداغوجية». أي تلك اللحظة التي أفهم فيها أن الآخر لايساير لعبتي ولايدخل فيها، ويمكث في صمت أو يقوم بردٍّ فعل عنيف. وهكذا فإما أن يرغب المدرس في تحطيم هذه المقاومة، وستكون كل الوسائل جيدة لأجل ذلك، بدءاً من الإغواء حتى الإقصاء ؛ وإما أنه سيقبل الاشتغال مع هذه المقاومة وبها ويعيد التفكير في طرائقه البيداغوجية، وتكون هذه الأخيرة إذن، وبشكل طبيعي، وسائل لجعل العلاقة التربوية فرصة حقيقية للاتفاق والاختلاف الانسانيين (Meirieu, 1996).

المراجـــع

1 - Ackoff, R. "The future of operational research is past" Journal of Operational Research Society, 20(2), 93 - 104, 1979.
2 - Meirieu Philippe. La pédagogie entre le dire et le faire. ESF, 1995
3 - Meirieu, Philippe. "Les méthodes pédagogiques". Entretien in les Sciences Humaines, No 12, Février - Mars, 1996.
4 - Yinger, R. J. "By the seat of your pants : An inquiry into improvisation and teaching, Article présenté au congrés annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Waschington, DC., 1987.
5 - Zeichner, K. M. et al. "Individual, institutional and cultural ifluences on the development of teachers' craft knowledge. In Calderhead, J. (Eds), Exploring teachers' thinking. Londres : Cassel.

من أجل ديمقراطية معرفية ومدرسة مواطنة

- I -

لا يجب أن يفهم الحوار التربوي السليم باعتباره تقنية يمكننا استعمالها للحصول على بعض النتائج، كما لا يجب أن يفهم تكتيكا نحول به التلاميذ أصدقاء لنا، وإلا فإننا سنجعله تقنية للخداع عوض التنوير. وعلى العكس من هذا وذاك، يجب النظر إلى الحوار باعتباره جزءا من الطبيعة البشرية. إنه جزء من تقدمنا التاريخي وصيرورتنا البشرية. وهذا يعني أن الحوار وضع ضروري يمكن الناس من التواصل أكثر فأكثر. إنه لحظة يلتقي فيها الناس للتأمل في وضعهم أثناء صنعهم له، إننا كائنات متواصلة، نتواصل مع بعضنا البعض عندما نصير أكثر قدرة على تغيير واقعنا، مما يجعلنا قادرين على معرفة أننا نعرف، وهو أمر أكثر من مجرد المعرفة، فالطيور تعرف الأشجار، بل إنها تتواصل مع بعضها، وتستعمل اللغة الشفاهية الرمزية، لكنها لاتستعمل اللغة الكتابية ولاتعرف أنها تعرف. ونحن على الأقل لحد الساعة، لسنا متأكدين علميا من معرفتها أو عدم معرفتها أنها تعرف. وفي مقابل ذلك، نحن نعرف أننا نعرف كما أننا نعرف أننا لانعرف. ومن خلال الحوار، والتأمل الجماعي فيما نعرفه وما لا نعرفه، نستطيع، إذن، أن نفكر نقديا من أجل تغيير الواقع. وللتواصل، والمعرفة، والتغيير، بعد فردي، لكن هذا الطابع الفردي ليس كافيا لتفسير السيرورة، إذ المعرفة حدث اجتماعي ذو بعد فردي. فما هو الحوار في لحظة التواصل هاته، لحظة المعرفة والتغيير الاجتماعي ؟ يوطد الحوار العلاقة بين الذوات العارفة، والذوات التي تحاول

المعرفة. ومن زاوية أخرى، يمكنني أن أضيف إلى ذلك أنه حينما يتكلم الناس، فإنهم يؤكدون أويدحضون علاقاتهم الاجتماعية بواسطة هذا النوع من التواصل. وهذا يعني، أن التواصل ليس مجرد عبارة خلو من المعنى، كما أنه ليس ممارسة لكرة ألطاولة بواسطة الكلمات. إنه يؤكد أو يتحدى العلاقات الاجتماعية القائمة بين المتواصلين، والموضوع الذي يربطهم، وكذا المجتمع الذي يعيشون فيه، والحوار التحرري هو تواصل ديمقراطي يقصي الهيمنة، ويمارس التنوير ويرسخ حرية المشاركين فيه في إعادة صوغ ثقافتهم. أما الخطاب التقليدي فيؤكد الثقافة الجماهيرية الموروثة، والمعرفة الرسمية.

ليس موضوع فعل المعرفة ملكية مطلقة لإحدى الذوات التي تمارس المعرفة والمنخرطة في الحوار. بل إن معرفة موضوع المعرفة ليست حكرا على المدرس الذي يتكرم على التلاميذ بها. وعوض أن يكون موضوع المعرفة هبة من الأستاذ إلى التلاميذ، فإنه يجب أن يربط الذاتين العارفتين. إنهما تلتقيات حوله ومن خلاله من أجل البحث فيه معا.

وفعلا، إن للمربي نوعا من التجربة الفكرية التي تمكن من اختيار موضوع الدراسة قبل الالتقاء بالتلاميذ في قاعة الدرس، وكذا تخطيطه وتقديمه للمناقشة. ولايعني هذا الاتصال القبلي للمربي بموضوع الدراسة أنه قد استنفذ كل المجهودات وكل أبعاد موضوع المعرفة هذا. أكيد أن المدرس يعرف موضوع الدراسة أحسن من التلاميذ في بداية الدرس، لكنه يعيد تعلمه خلال دراسته معهم. فتعاد صياغة قدرته على معرفة موضوع الدراسة من خلال القدرة الخاصة للتلاميذ على المعرفة وتطوير فهم نقدي في ذواتهم. يمكن للمدرس أن يقول مسبقا، إنه يعرف هذا النص أو ذاك...لكنه يعيد تعلمه، في إطار السيرورة الحوارية، عندما يدرسه مع تلاميذه. وليس هدفي هو إنكار الدور التوجيهي الضروري للمربي، لكنني لست مدرسا يمتلك المواضيع التي يدرسها مع تلاميذه. إنني شديد الاهتمام بهذه المواضيع التي تثير حب الاستطلاع لدي، وأنقل هذه

الحيوية إلى تلاميذه. وبعد ذلك يمكن لكل واحد منا أن يسلط الضوء على موضوع الدراسة اعتمادا على وجهة نظره.

تجعل طريقة الإلقاء المدرس سلطة لنقل معرفة ثابتة ومكتملة، إذ تم إنتاج المعرفة من طرف الخبراء، ويجب أن تنقل لفظيا إلى التلاميذ لكن عندما يعلن المدرس الحواري أنه سيعيد التعلم داخل الفصل الدراسي، تشكل سيرورة التعلم نفسها تحديا لوظيفته التعليمية. وهذا يعني أن التعلم التحرري هو نشاط اجتماعي يعيد صوغ سلطة المدرس ويعيدها إلى رشدها ويجعلها منفتحة على التغيير. وهكذا يقطع المدرس مع النظام البيداغوجي التقليدي ويوجه الدعوة إلى تلاميذه لممارسة سلطتهم في بناء معارفهم وذواتهم.

لكن هذا لايعني أن ينكر المربي امتلاكه لمعرفة مسبقة حول موضوع الدراسة، وإلا فسيمارس الكذب والنفاق. وعلى العكس من ذلك. يجب على المربي أن يظهر للتلاميذ كفاءته. لايعني ذلك أنه مطالب بتغيير معرفته لهذا الموضوع، أوذاك، في كل حصة دراسية. يعرف المدرس الحواري أن المعرفة العلمية تاريخية، وقابلة للمجاوزة. وأقول لنفسي أحيانا :« لو كان أهل الفكر متواضعين تواضع العلم ذاته لكنا نعيش حياة مغايرة في عالم مغاير».

وتوجد جوانب أخرى للحوار أرى ضرورة الإشارة إليها. فلاتسمح ظروف الحوار داخل الفصل الدراسي، بالقيام بأي شيء نريد القيام به. ويعني هذا أن للحوار حدوداً وتناقضات تشرط مايمكن القيام به، إذ لايوجد الحوار في فراغ سياسي، كما أنه ليس «فضاء فارغا» يمكننا أن نقوم فيه بكل مانريد القيام به. وتخلق هذه الظروف التي تشرط الحوار توترا في تحقيق الأهداف التي رسمناها للتربية الحوارية؛ ويعني تحقيق أهداف التغيير : الحوار والمسؤولية والتوجيه والصرامة والانضباط...وتعني الوضعية الحوارية غياب النزعة التسلطية. والحوار توتر دائم في العلاقة بين السلطة والحرية، لكن السلطة تستمر في الوجود في إطار هذا التواتر، حيث تغدو ضرورية لمواجهة فوضى التلاميذ التي يمكن أن تظهر وتتعمق، إذ السلطة والحرية تتعلمان الانضباط الذاتي.

وإضافة إلى ذلك، لاتعني الوضعية الحوارية أن الكلام واجب على كل منخرط فيها. فليس هدف الحوار قول كل فرد لشيء ما، حتى ولو لم يكن لديه مايقوله. من حق الفرد أن يمكث صامتا، ولكن ليس من حقه توظيف حقه في المشاركة لتخريب الحصة الدراسية.

- II -

ترجع عبارة « الديمقراطية المعرفية » إلى ادجار تفصلان موران E. Morin الذي يرى في إقامة علاقة «حوارية» جوابا ممكنا للاشكالية التربوية الراهنة. ويعني العمل من أجل ديمقراطية معرفية، تأسيس أخلاق قائمة على احترام التنوع والحق في الاختلاف وضرورة الحفاظ على مغايرتها، والحق في الذكاء والضرورة الأكيدة لتجديد إمكاناتنا الفكرية، وحق الآخر في أن يكون هو نفسه، وحق وواجب التعلم مدى الحياة، وحق الاستفادة من التجهيزات الثقافية والترفيهية، ومعرفة الآخرين والذات وقراءة كتاب بيئتنا ومحيطنا. ولهذا لايجب وضع قواعد صارمة يتم اتباعها خطيا.

فكيف يمكن استضافة التنوع وتنظيم الاختلافات ؟

إنه من الضروري التصرف حسب المبادئ الآتية :

1) العمل على انبثاق التعدد، تعدد الحوافز، وحاجات التكوين، والتعلم والذكاء، والاستراتيجيات، والفضاءات، ووجهات النظر، والقراءات...

2) احترام قوانين الحياة : أولها، تعقد الواقع تعقد ماهو إنساني، تعقد البيئة، تعقد لقائنا الخاص مع ذواتنا ومع الآخرين. وثانيها، التنوع والمغايرة.

3) إعادة المفهمة باستمرار، أخذاً بعين الاعتبار كل التفاعلات والصلات، مع الارتباط الوثيق بدينامية منطق الكائن الحي.

4) زرع تنوع معرفة التفكير، وتعدد معرفة التعلم والتواصل، من خلال القيام بمعالجة الاكتساب، والتساؤل، والتقويم الذاتي، والحوار في آن، وكذا من خلال خلق فضاءات للإنصات...

5) اعتماد مقاربة متعددة بالسماح لمختلف التخصصات، والمواد الدراسية، ومجالات المعرفة، بتبادل الافادة والاستفادة. والتخلي عن اعتماد استراتيجية «إما... وإما...»، وتبني استراتيجية «و... و...» التي هي استراتيجية الانفتاح، والاكتشاف، وقبول الغيرية، والتجديد، ومالم يكن منتظراً.

6) توطيد التعلم في سيرة المتعلم، وترسيخه، من خلال تمكينه من تمثل كيفية استعمال «ماذا ؟»، و «كيف ؟»، و «لماذا ؟» (محفزات)، و «لأجل ماذا؟ » (مشروعا)، في بيئة واقعية.

7) تغذية الاستقلال الذاتي للشخص الذي هو في طور التكوين، وذلك بوساطة تحترم التنوع والمغايرة، والاختلافات والاختيارات الشخصية ومرافقه المتعلم حتى العتبة التي يستطيع الانطلاق فيها لوحده في إطار تقرير مصيره.

- III -

تقول حنه اراندت «يأتي إلى العالم شيء جديد وفريد عند كل ولادة». والحفاظ على هذا الجديد وتعهده هو ضرورة أخلاقية تفرض نفسها على المسؤولين التربويين. لكن هذا لايحدث بدون مخاطر. فالمصائد كثيرة والعوائق عديدة.والأمثلة على ذلك كثيرة نذكر منها :

- الإدراك الاختزالي للواقع الذي يقضي على أننا شكل من أشكال الغيرية الذي لايتلاءم مع تمثلاتنا للواقع ويسجننا في معيار يضمن لنا الطمأنينة.

- مفهوم أحادي للفكر واللغة والمعرفة يجهل أننا نفكر كذلك بالصور والعواطف والمخاوف والأمال، ولايعرف أننا نمتلك أربعة أنواع من النحو وأربعة معاجم نسمع ونتكلم ونقرأ ونكتب بها..

- مفهوم سببي خطي وثنائي للواقع يجهل غنى التكامل...

- عبادة الخبر الذي يعتبر حقيقة في ذاته، حيث يكون المعنى خاررجيا بالنسبة إلينا كما أنه محدد سلفا، وقابل للقياس والتكميم.

- غياب فضاء يتم فيه تبادل الأفكار وانعدام منح فترة زمنية لاتخاذ القرار من قبل الآخر، وكذا من قبلنا.

- القيام بالتقويم على أساس مقياس واحد، ووحيد، يعزل العنصر الذي هو أساسا، حدث، ناسيا أن كل شيء ينتمي فعلا إلى فترة زمنية معينة وإطار معين. إن هناك أنواعا أخرى من العنف تمارس على الكائن الحي.

ولتجنب السقوط في هذه الأفعال التي لامكان فيها للمساواة والاختلاف من الضروري العودة إلى احترام منطق الكائن، الحي والتأمل عميقا في الوسائل التي تمكن من مرافقة هذا الكائن نحو غايته التي تكمن في تحقيق توازنه الخاص والمحافظة عليه. إن حقيقة الإنسان هي قدرته باستمرار على الانخراط في دينامية تبحث عن التوازن بين تفعيل إمكاناته وتقوية عمله. فهل المدرسة مستعدة لدفع ثمن صيانة المغايرة والتوازن وبالتالي العدالة ؟

وهل هي مستعدة لتصير مدرسة مواطنة تدبر اختلافاتها الحقيقية. تلك الاختلافات التي تظهر على مستوى معرفة إمكاناتنا الخاصة وتدبيرها، وتكيفنا و وتطورنا ؟

نجد الجواب عن هذه الأسئلة في عبارة ألبير جكارAlbert Jacquard «كل الدول في حاجة إلى مدرسة السلام».

الفهرست

تم التصفيف والطباعة
في شهر مارس 1997 بمطابع
أفريقيا الشرق
159 مكرر شارع يعقوب المنصور الدار البيضاء
الهاتف : 25.98.13 / 25.95.04 - الفاكس : 44.00.80

يرمي هذا الكتاب إلى أن الخطابات التربوية ليست مستقلة أبدا عن التاريخ والسلطة والمصالح، وأن التربية كممارسة للسلطة، تصبح جهازا لصناعة الأفراد الذين يقفون ضد أنفسهم، وأن النصوص التربوية ليست في الغالب ما تدعي أن تكون، وغالبا ما لا يساند منطق هذه النصوص بلاغتها، بل إنها مجرد ادعاءات بلاغية، قائمة على نظرة نابغة من وهم امتلاك العالم، حيث يتوهم الإنسان القبض على الأشياء.

وتروم هذه الدراسات إبراز الطابع الشعري للبيداغوجيا، ودور المتخيل فيها ؛ إذ الشعر بالنسبة إلى البيداغوجيا هو كالرياضيات بالنسبة إلى الفيزياء. وحصر البيداغوجيا في المجال التكنولوجي، باسم الوضوح والشفافية، يجعلها غير ذات دلالة وإرهابية.

وينهض هذا الكتاب على ضرورة تجنب العنف، والعمل على انبثاق التعدد، وزرع التنوع، كما أن الحرية لا يمكن تجزيئها، ولا يمكن أن تكون محط تقسيمات صنافية Taxonomiques ؛ إذ يبرز أنه من المستحيل قبول التخطيط للتدريس بصرامة، نظرا للهوة الفاصلة بين الكلمات والأشياء، وبين النظرية والممارسة، كما أنه يحول دون تفاعل التلميذ وإنصافه وعفويته... ويؤدي إلى إنكار الوجداني الذي هو أساسي، والسقوط في التصنع والخداع والغش... زد على ذلك أن مفهوم «الطريقة الجيدة» خطير ومستحيل تحقيقه في آن ؛ بل إن الغايات التربوية لا تتضمن في ذاتها طرائق تجسيدها.

لوحة الغلاف : عمر أفوس
ردمك : 9981-25-068-6